

Молодь і ринок

ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 5 (249) травень 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/10.24919/2617-0825.5/249.2026>

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 № 7 від 28.05.2026)

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. 5 (249) May 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/10.24919/2617-0825.5/249.2026>

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. 7, 28.05.2026)

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

№ 5 (249) травень 2026

ЗМІСТ

Юлія Колісник-Гуменюк, Василь Гуменюк Підготовка майбутніх лікарів до просвітницької діяльності на засадах міждисциплінарної інтеграції.....	7
Лідія Сліпчишин Ергономічний підхід до регулювання когнітивного навантаження здобувачів.....	12
Ірина Садова, Микола Пантюк, Оксана Жигайло Управління інноваційними процесами впровадження технологій інклюзивної освіти.....	18
Олена Купенко, Людмила Теліженко, Світлана Півень Формування професійної спрямованості студентів соціономічних спеціальностей: трансдисциплінарний фокус.....	23
Оксана Шквир, Богдан Крищук, Галина Дудчак, Ольга Поляновська, Світлана Чернюк Формування soft skills майбутніх учителів початкових класів засобами проєктної діяльності.....	29
Леонід Оршанський, Роман Пазюк, Дмитро Неміров Роль та напрями використання технологій штучного інтелекту у фаховій підготовці сучасного педагога.....	34
Євген Ющук, Людмила Щербак Ефективні технології застосування цифрового маркетингу у сфері HoReCa.....	40
Інна Ящук, Василь Пачковський, Віталій Одреховський Волонтерська діяльність як чинник патріотичного виховання здобувачів початкової освіти.....	45
Оксана Самойленко, Юлія Силенко, Володимир Товстоган Профілактика професійного вигорання педагогів, що працюють із проблемною поведінкою: роль супервізії та командної підтримки.....	53
Тетяна Цегельник, Вікторія Мізюк, Марина Дмитрієва Педагогічна практика студентів і цифрові інструменти: як аналітика допомагає супроводу та зворотному зв'язку.....	60
Геннадій Черевичний Концептуалізація семантичної мережі наукового дослідження підготовки майбутніх учителів історії в українських і польських університетах.....	69
Ірина Цісарук, Марія Олексюк, Віталій Цісарук, Степан Шабага Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів технологій на заняттях з технологічного практикуму.....	77

Ліля Дерман, Аліна Вовк Цифрова й інформаційна ергономіка освітнього простору як фактор підвищення ефективності підготовки здобувачів мистецької та технологічної освіти.....	82
Ганна Алексєєва, Ірина Черезова, Олександр Антоненко, Олександр Овсянніков Цифрові технології у підготовці майбутніх психологів до психологічної допомоги в кризових ситуаціях.....	87
Наталія Сторонська, Володимир Салій Теорія музики та сольфеджіо як цілісна система формування професійного музичного мислення.....	95
Nataliia Orlova, Tetiana Borysova, Inna Nechyporenko The implementation of mock-up making and shaping methods within artistic modelling classes.....	100
Олена Боровець, Яна Макаренко, Наталя Смолянук, Тетяна Яковишина Організація проєктної діяльності в інклюзивному класі на уроках інтегрованого курсу “Я досліджую світ” (за допомогою засобів АДК).....	104
Марина Росток, Юлія Кравченко Актуальні аспекти розвитку відкритої освіти в Україні.....	114
Галина Ковальчук, Оксана Лупак Формування в учнів компетентностей щодо здорового харчування засобами тренінгових технологій.....	120
Наталія Семеній, Зінаїда Лещенко Медіазасоби як інструмент формування творчої активності учнів початкової школи.....	124
Іван Василиків Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи до навчання алгоритмізації.....	129
Юрій Юрчак, Сергій Сінкевич Особливості використання військової термінології під час загальновійськової підготовки здобувачів вищої освіти за стандартами НАТО.....	136
Стелла Мунтян, Анастасія Грудка Матеріальність живопису як компонент художньо-професійної підготовки майбутніх дизайнерів.....	142
Арсен Немцев Гра як основа освіти: спадщина Джона Дьюї.....	149
Володимир Лобков Педагогіка свободи та надії: актуальність ідей Пауло Фрейре для освіти XXI століття.....	156
Павло Ільців Щодо сучасної термінології компетентнісного підходу у змісті професійної підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах.....	162

Youth & market

No. 5 (249) May 2026

CONTENTS

Yuliia Kolisnyk-Humeniuk, Vasyl Humeniuk Future doctors' training for educational activity on the basis of interdisciplinary integration.....	7
Lidiia Slipchyshyn Ergonomic approach to regulating the cognitive load of applicants.....	12
Iryna Sadova, Mykola Pantiuk, Oksana Zhigaylo Management of innovative processes of the implementation of inclusive education technologies.....	18
Olena Kuppenko, Liudmyla Telizhenko, Svitlana Piven Formation of professional orientation of students of socioeconomic specialties: transdisciplinary focus.....	23
Oksana Shkvyr, Bohdan Kryshchuk, Halyna Dudchak, Olha Polianovska, Svitlana Cherniuk Formation of soft skills of future primary school teachers by means of project activities.....	29
Leonid Orshanskiy, Roman Pazyuk, Dmytro Nemirov The role and areas of application of artificial intelligence technologies in the professional training of modern teachers.....	34
Yevhen Yushchuk, Lyudmyla Scherbak Effective technologies of application of digital marketing in the sphere of HoReCa.....	40
Inna Yashchuk, Vasyl Pachkovsk, Vitaliy Odrehovsky Volunteer activity as a factor of the patriotic education of primary school pupils.....	45
Oksana Samoilenko, Yuliia Sylenko, Volodymyr Tovstohan Preventing professional burnout among educators working with challenging behavior: the role of supervision and team support.....	53
Tetiana Tsehelnik, Viktoriia Miziuk, Maryna Dmytriieva Student teaching practicum and digital tools: how analytics supports supervision and feedback.....	60
Gennadij Czerewycznyj Conceptualization of a semantic network for research on the training of future history teachers in ukrainian and polish universities.....	69
Iryna Tsisaruk, Mariia Oleksiuk, Vitaliy Tsisaruk, Stepan Shabaga Formation of pedagogical skills of future technology teachers in technology practical classes.....	77

Lilia Derman, Alina Vovk Digital and information ergonomics of the educational space as a factor for increasing the efficiency of training of art and technological education students.....	82
Hanna Aliksieieva, Iryna Cherezova, Oleksandr Antonenko, Oleksandr Ovsyannikov Digital technologies in the training of future psychologists for providing psychological assistance in crisis situations.....	87
Nataliia Storonska, Volodymyr Salii Music theory and solfeggio as a comprehensive system of forming professional musical thinking.....	95
Nataliia Orlova, Tetiana Borysova, Inna Nechyporenko The implementation of mock-up making and shaping methods within artistic modelling classes.....	100
Olena Borovets, Yana Makarenko, Natalia Smolianiuk, Tetiana Yakovyshyna Organization of project activities in inclusive class while studying the integrated course “I explore the world” (using AAC tools).....	104
Marina Rostoka, Julia Kravchenko Aspects current of the development of open education in Ukraine.....	114
Halyna Kovalchuk, Oksana Lupak Students’ competence formation regarding health nourishment by training technologies.....	120
Nataliya Semenii, Zinaida Leshchenko Media as a tool for forming creative activity of primary school students.....	124
Ivan Vasylykiv Competence-based approach in training future primary school teachers to teach algorithmization.....	129
Yuriy Yurchak, Serhii Sinkevych Features of the use of military terminology during combined military training of higher education applicants according to NATO standards.....	136
Stella Muntian, Anastasiia Hrudka The materiality of painting as a component of the artistic and professional training of future designers.....	142
Arsen Nemtsev Game as the basis of education: the legacy of John Dewey.....	149
Volodymyr Lobkov Pedagogy of freedom and hope: the relevance of Paulo Freire’s ideas for education in the XXI century.....	156
Pavlo Iltsiv On the current terminology of the competency-based approach in the curriculum of professional training for future officers at higher military educational institutions.....	162

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

УДК 378.147:61:37.013

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.358052>

Юлія Колісник-Гуменюк, доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри технологічної освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8047-9143>

Василь Гуменюк, доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри медицини катастроф та військової медицини
державного некомерційного товариства “Львівський національний медичний університет
імені Данила Галицького”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2736-3875>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх лікарів до просвітницької діяльності на засадах міждисциплінарної інтеграції. Актуальність дослідження зумовлена сучасними вимогами до професійної підготовки медичних фахівців, які, окрім виконання клінічних функцій, повинні здійснювати ефективну просвітницьку роботу серед населення, спрямовану на формування культури здоров'я, профілактику захворювань і популяризацію здорового способу життя. У цьому контексті важливого значення набуває формування у майбутніх лікарів здатності до комунікації з різними соціальними групами, пояснення складної медичної інформації доступною мовою та організації інформаційно-просвітницьких заходів.

У дослідженні обґрунтовано доцільність використання міждисциплінарної інтеграції як педагогічної основи підготовки майбутніх лікарів до просвітницької діяльності. Встановлено, що інтеграція знань із медичних, соціально-гуманітарних та педагогічних дисциплін сприяє формуванню цілісного професійного світогляду майбутнього лікаря, розвитку його комунікативної, соціальної та освітньої компетентностей. Особлива увага приділяється поєднанню змісту таких навчальних дисциплін, як громадське здоров'я, медична психологія, педагогіка, медична етика, соціальна медицина та комунікація у професійній діяльності.

Визначено, що підготовка майбутніх лікарів до просвітницької діяльності передбачає формування низки професійно важливих умінь: здатності до медико-санітарного інформування населення, організації профілактичних заходів, використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для поширення медичних знань, а також розвитку навичок міжособистісної взаємодії та педагогічного впливу. Підкреслено роль інтерактивних методів навчання, проєктної діяльності, тренінгів, симуляційних занять і міждисциплінарних освітніх модулів у формуванні готовності майбутніх лікарів до просвітницької діяльності.

Зроблено висновок, що реалізація міждисциплінарної інтеграції у процесі професійної підготовки майбутніх лікарів сприяє підвищенню ефективності формування їхньої просвітницької компетентності, забезпечує поєднання медичних знань із педагогічними та комунікативними уміньми, що є необхідною умовою успішної професійної діяльності лікаря в сучасному суспільстві.

Ключові слова: майбутні лікарі; просвітницька діяльність; міждисциплінарна інтеграція; професійна підготовка; медична освіта; комунікативна компетентність; профілактика захворювань.

Лит. 13.

Yuliia Kolisnyk-Humeniuk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Technological Education Department,
Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8047-9143>

Vasyl Humeniuk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor,
Professor of the Disaster Medicine and Military Medicine Department,
State Non-Profit Society “Lviv Danylo Halytskiy National Medical University”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2736-3875>

FUTURE DOCTORS' TRAINING FOR EDUCATIONAL ACTIVITY ON THE BASIS OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION

The article considers the problem of future doctors' training for educational activity on the basis of interdisciplinary integration. The relevance of the study is due to modern requirements for the professional training of medical specialists, who, in addition to fulfilling clinical functions, must carry out an effective educational work among the population, aimed at forming a culture of health, preventing diseases, and promoting a healthy lifestyle. In this context, the formation of the ability of future doctors to communicate with different social groups, explaining complex medical information in an accessible language, and organizing information and educational events is of great importance.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

The study substantiates the feasibility of using interdisciplinary integration as a pedagogical basis for training future doctors for educational activities. It has been defined that the integration of knowledge from medical, socio-humanitarian, and pedagogical disciplines contributes to the formation of a holistic professional worldview of the future doctor, the development of his communicative, social, and educational competencies. Particular attention is paid to combining the content of such academic disciplines as public health, medical psychology, pedagogy, medical ethics, social medicine, and communication in professional activity.

It is determined that the preparation of future doctors for educational activities involves the formation of several professionally important skills: the ability to provide medical and sanitary information to the population, organize preventive measures, use modern information and communication technologies to disseminate medical knowledge, as well as the development of interpersonal interaction and pedagogical influence skills. The role of interactive teaching methods, project activities, training sessions, simulation sessions, and interdisciplinary educational modules in forming the readiness of future doctors for educational activities is emphasized.

It is concluded that the implementation of interdisciplinary integration in the process of professional training of future doctors contributes to increasing the effectiveness of the formation of their educational competence, ensuring the combination of medical knowledge with pedagogical and communicative skills, which is a necessary condition for the successful professional activity of a doctor in modern society.

Keywords: future doctors; educational activity; interdisciplinary integration; professional training; medical education; communicative competence; disease prevention.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві система охорони здоров'я переживає глибокі трансформаційні процеси, пов'язані із зміною підходів до медичної допомоги, посиленням ролі профілактики захворювань та розвитком концепції громадського здоров'я. В цих умовах змінюється і професійна роль лікаря, який виступає не лише фахівцем з діагностики та лікування хворіб, а й активним учасником просвітницької діяльності, спрямованої на формування культури здоров'я населення, підвищення рівня медичної свідомості громадян та популяризації здорового способу життя.

Проблема підготовки майбутніх лікарів до просвітницької діяльності набуває особливої актуальності у зв'язку з глобальними викликами сучасності, серед яких поширення хронічних неінфекційних захворювань, демографічні зміни, пандемічні загрози, а також зростання ролі інформаційного простору у формуванні поведінки населення щодо здоров'я. Як підкреслюють дослідники у сфері медичного освіти, ефективна система громадського здоров'я неможлива без активної участі медичних фахівців у просвітницькій роботі з населенням, яка передбачає інформування громадян про фактори ризику, профілактику захворювань та формування відповідального ставлення до власного здоров'я.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У сучасних наукових дослідженнях українських учених значна увага приділяється проблемі підготовки майбутніх лікарів до виконання соціально-комунікативних функцій, пов'язаних із медичною просвітницькою діяльністю. Зокрема, у працях І. Булах, Н. Галіяш, О. Яворської, І. Кінаш, Ю. Ломакіної, Р. Булик, М. Тимофієвої, Л. Федонюк, О. Канюри, Т. Хвалибоги, Н. Федчишин, І. Кіт, А. Пришляк, Л. Шупляка, М. Голубчикової, І. Мельник, О. Вознюка, Т. Бойченко, Л. Клішевич аналізуються різні аспекти формування комунікативної компетент-

ності майбутніх медичних фахівців у процесі професійної підготовки.

Дослідники наголошують, що сучасна медична освіта має бути орієнтована на компетентнісну модель підготовки лікаря, у межах якої поряд із клінічною компетентністю важливого значення набувають комунікативні, педагогічні та соціальні компетентності. Так, І. Кінаш у своїх дослідженнях зазначає, що формування комунікативної компетентності є важливою складовою професійної підготовки майбутніх лікарів, оскільки ефективна взаємодія з пацієнтами та їхніми родинами значною мірою впливає на якість медичної допомоги та результати лікування [3].

Подібною позиції дотримуються І. Кіт, А. Пришляк та С. Яворська, які підкреслюють, що комунікативна компетентність майбутніх медиків формується в процесі інтеграції професійних, соціально-психологічних та педагогічних знань. На їхню думку, ефективний розвиток таких умінь можливий завдяки використанню інтерактивних методів навчання, клінічних кейсів, тренінгів професійної комунікації та симуляційних технологій у медичній освіті [4].

Важливий внесок у дослідження цієї проблеми зробили Ю. Ломакіна, Р. Булик, М. Тимофієва та Л. Федонюк, які розглядають комунікативну компетентність як інтегративну характеристику професійної діяльності лікаря. Науковці підкреслюють, що ефективне спілкування з пацієнтами, колегами та представниками інших професійних груп є необхідною умовою забезпечення високої якості медичної допомоги та формування довіри до медичного працівника у суспільстві [10].

Окремі аспекти розвитку комунікативної компетентності майбутніх лікарів розкрито у дослідженнях Н. Галіяш, Н. Бількевич та Н. Петренко, які підкреслюють, що комунікація є фундаментальною складовою професійної діяльності лікаря та важливим фактором ефективної взаємодії з

пацієнтом. Дослідники зазначають, що формування таких умінь повинно здійснюватися системно протягом усього періоду професійної підготовки студентів медичних закладів освіти [1].

У контексті сучасних тенденцій розвитку медичної освіти значний інтерес становлять також дослідження О. Канюри, яка аналізує особливості формування комунікативної компетентності студентів-медиків у процесі навчання та післядипломної підготовки. Авторка наголошує, що ефективність професійної діяльності лікаря значною мірою залежить від здатності до емпатійної взаємодії, професійної комунікації та просвітницької діяльності серед населення [2].

Крім того, проблеми розвитку комунікативних компетентностей у системі медичної освіти досліджуються у працях Т. Хвалибоги та Н. Федчишин, які розглядають формування комунікативної культури майбутніх лікарів у контексті інтернаціоналізації медичної освіти та розвитку академічної комунікації [9].

Таким чином, аналіз сучасних українських наукових досліджень свідчить, що підготовка майбутніх лікарів до виконання соціально-комунікативних функцій є важливою складовою модернізації медичної освіти. Більшість дослідників підкреслюють, що сучасний лікар повинен володіти не лише високим рівнем клінічної компетентності, але й розвиненими комунікативними, педагогічними та соціальними навичками, які забезпечують ефективну взаємодію з пацієнтами, участь у медико-просвітницькій діяльності та формування культури здоров'я населення.

Виклад основного матеріалу. Актуальність підготовки майбутніх лікарів до просвітницької діяльності зумовлюється також розвитком цифрового суспільства, в якому інформація про здоров'я активно поширюється через соціальні мережі, онлайн-платформи та цифрові медіа. У таких умовах лікар стає важливим комунікатором, здатним забезпечити достовірність медичної інформації та протидіяти поширенню медичних міфів та дезінформації. Медична освіта у XXI ст. значною мірою переміщується у цифровий простір [5], що вимагає від лікарів нових компетентностей у сфері комунікації та медіаграмотності.

У контексті модернізації медичного освіти значну увагу приділяється формуванню у студентів здатності до міждисциплінарного мислення. Сучасні освітні дослідження свідчать, що складні проблеми здоров'я населення не можуть бути ефективно вирішені в межах однієї галузі знань, тому підготовка медичних фахівців має базуватися на інтеграції медичних, соціальних, педагогічних та гуманітарних дисциплін. Саме тому міждисциплінарна інтеграція розглядається як важливий методологічний принцип сучасного медичного освіти,

що забезпечує формування цілісного бачення професійної діяльності лікаря та сприяє розвитку його здатності до просвітницької роботи.

Просвітницька діяльність лікаря є важливою складовою його професійної компетентності та охоплює систему дій, спрямованих на поширення медичних знань серед населення, формування здоров'язбережувальної поведінки та підвищення рівня медичної культури суспільства. У педагогічній та медичній літературі просвітницька діяльність розглядається як організований процес передачі науково обґрунтованої інформації про здоров'я, профілактику захворювань та принципи здорового способу життя різним соціальним групам [6].

Сучасні наукові дослідження свідчать, що ефективна просвітницька діяльність лікаря базується на комплексі професійних компетентностей, серед яких важливе місце займають комунікативна, соціальна та педагогічна компетентності. Як підкреслює А. Harden [7], лікар повинен вміти пояснювати складні медичні поняття доступною мовою, враховувати психологічні особливості різних груп населення та застосовувати сучасні інформаційні технології для поширення медичних знань.

У сучасних дослідженнях медичного освіти також наголошується на важливості розвитку так званої "health literacy communication" – здатності медичних фахівців ефективно подавати інформацію про здоров'я пацієнтів таким чином, щоб вона була зрозумілою та доступною для широкого кола населення [11]. Тому у контексті підготовки майбутніх лікарів до просвітницької діяльності важливу роль відіграють гуманітарні дисципліни, зокрема педагогіка, психологія, соціологія та етика. Інтеграція цих дисциплін у систему медичної освіти сприяє розвитку соціально-комунікативних навичок, формуванню емпатії та етичної відповідальності лікаря.

Дослідники (І. Булах, Н. Федчишин, І. Кінаш, І. Кіт, А. Пришляк, Л. Федонюк, Р. Булик, Ю. Ломакіної, Т. Хвалибоги, О. Канюри, М. Тимофієвої, І. Мельник, Т. Бойченко, О. Вознюка, Н. Галіяш та ін.) наголошують, що поєднання медичних і гуманітарних знань формує у майбутніх лікарів ширший світогляд і сприяє їхній готовності до роботи з різними соціальними групами населення. Такий підхід дозволяє розглядати медичну діяльність не лише як суто клінічну практику, але й як соціально значущу діяльність, спрямовану на покращення якості життя населення.

Зокрема Н. Федчишин зазначає, що включення таких дисциплін, як педагогіка, психологія, медична етика, соціологія та комунікація, у структуру медичної освіти сприяє розвитку здатності майбутніх лікарів ефективно взаємодіяти з пацієнтами та різними соціальними групами населення, що є необхідною умовою реалізації просвітницької функції лікаря [8].

Подібну позицію висловлюють І. Кінаш, І. Кіт та А. Пришляк, які підкреслюють, що міждисциплінарна інтеграція у медичній освіті сприяє формуванню комплексних професійних компетентностей, необхідних для здійснення профілактичної та просвітницької діяльності, а також для організації ефективної взаємодії з пацієнтами та представниками інших професій у сфері охорони здоров'я.

У працях Л. Федонюк, Р. Булик, Ю. Ломакіної та М. Тимофіївої зазначається, що сучасна медична освіта повинна враховувати не лише клінічні аспекти діяльності лікаря, але й соціальні детермінанти здоров'я. У цьому контексті важливим є формування у студентів здатності працювати з різними соціальними групами населення, що потребує розвитку комунікативних, педагогічних та соціокультурних компетентностей [10].

Актуальність інтеграції гуманітарних знань у медичну освіту підтверджується і в дослідженнях зарубіжних науковців. Зокрема, R. Frenk, L. Chen, J. Crisp, M. Bhutta, N. Bhutta, M. Gibbs, R. Harden, J. Bleakley, B. Hodges, M. Irby, P. O'Sullivan наголошують, що сучасна підготовка медичних фахівців повинна базуватися на інтеграції клінічних, соціальних і гуманітарних знань, що сприяє розвитку професійної ідентичності лікаря та підвищує ефективність його взаємодії з пацієнтами. Стимулює формування у майбутніх лікарів здатності до критичного мислення, міжкультурної комунікації та соціальної взаємодії. Дослідники підкреслюють, що медична освіта XXI ст. має бути спрямована не лише на формування клінічних компетентностей, але й на розвиток комунікативних, етичних і соціальних навичок, необхідних для роботи в умовах сучасної системи охорони здоров'я.

Отже, аналіз сучасних українських і зарубіжних наукових досліджень свідчить, що інтеграція медичних і гуманітарних знань у системі професійної підготовки майбутніх лікарів є важливою умовою формування їхнього професійного світогляду, розвитку комунікативних і соціальних компетентностей та підготовки до виконання просвітницької функції у суспільстві. Такий підхід дає можливість розглядати медичну діяльність не лише як суто клінічну практику, а як комплексну соціально значущу діяльність, спрямовану на формування культури здоров'я населення та покращення якості життя суспільства. Тому на методичному рівні інтеграція реалізується через використання інтерактивних та проблемно-орієнтованих методів навчання, серед яких особливе місце займає проблемно-орієнтоване навчання (problem-based learning). Використання цього методу сприяє формуванню у студентів здатності до самостійного пошуку знань і застосування міждисциплінарного підходу у вирішенні професійних завдань. А на практичному рівні інтеграція реалізується через організацію між-

дисциплінарних проєктів, клінічних кейсів і симуляційних тренінгів, що дозволяють студентам застосовувати отримані знання у змодельованих професійних ситуаціях.

Особливе значення для підготовки до просвітницької діяльності має інтеграція таких дисциплін, як громадське здоров'я, соціальна медицина, медична психологія, педагогіка, комунікативні технології та медична етика. Поєднання цих дисциплін створює умови для формування у студентів здатності ефективно взаємодіяти з населенням і здійснювати просвітницьку діяльність.

Важливим напрямом сучасної медичної освіти також є розвиток міжпрофесійної освіти, яка передбачає спільне навчання студентів різних медичних спеціальностей. Такий підхід сприяє формуванню командної роботи, розвитку комунікативних навичок і комплексного бачення проблем здоров'я населення. Міжпрофесійна освіта дозволяє студентам різних спеціальностей навчатися разом, взаємодіяти та спільно вирішувати професійні завдання, що сприяє формуванню ефективної командної взаємодії у майбутній професійній діяльності. У контексті просвітницької діяльності міжпрофесійна взаємодія має особливе значення, оскільки реалізація профілактичних програм і освітніх кампаній часто потребує співпраці лікарів, медсестер, психологів, фармацевтів та соціальних працівників. Така співпраця дозволяє забезпечити комплексний підхід до вирішення проблем громадського здоров'я.

Ефективна підготовка майбутніх лікарів до просвітницької діяльності потребує створення відповідних педагогічних умов у системі вищої медичної освіти. Однією з найважливіших умов є інтеграція гуманітарних і медичних дисциплін, що забезпечує формування комплексного бачення проблем здоров'я населення. Важливим чинником є також використання інтерактивних методів навчання, які сприяють розвитку комунікативних і педагогічних компетентностей студентів. Дослідники зазначають, що такі методи, як рольові ігри, тренінги з комунікативних навичок, аналіз клінічних ситуацій та проєктна діяльність, дозволяють моделювати реальні професійні ситуації та формувати у студентів навички ефективної взаємодії з пацієнтами [13].

Особливого значення набуває також використання цифрових технологій у навчальному процесі. Сучасні цифрові платформи, симуляційні технології та віртуальні клінічні середовища дозволяють створювати інтерактивні освітні середовища, у яких студенти можуть відпрацьовувати навички комунікації та просвітницької діяльності. Крім того, цифрові технології відкривають нові можливості для реалізації медичної просвіти через соціальні мережі, онлайн-курси та цифрові освітні ресурси, що значно розширює можливості взаємодії лікаря з населенням [12].

Практична підготовка відіграє важливу роль у формуванні просвітницької компетентності майбутніх лікарів. Залучення студентів до реальної просвітницької діяльності дозволяє їм застосовувати отримані знання на практиці та формувати професійну ідентичність. Тому у сучасних медичних університетах активно впроваджуються різноманітні форми практичної підготовки, серед яких участь у профілактичних акціях, інформаційних кампаніях громадського здоров'я, соціальних проєктах з популяризації здорового способу життя, а також створення освітніх матеріалів для медичних порталів і соціальних мереж. Участь студентів у таких заходах сприяє розвитку їхньої соціальної відповідальності та формуванню професійної мотивації. Таким чином, підготовка майбутніх лікарів до просвітницької діяльності є важливою складовою сучасної медичної освіти, що відповідає потребам розвитку системи громадського здоров'я. Вона передбачає формування у студентів здатності до поширення медичних знань, профілактики захворювань і формування культури здоров'я населення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галіяш Н.Б., Бількевич Н.А., Петренко Н.В. Формування комунікативної компетентності як фундаментальної складової професії лікаря. *Медична освіта*, 2019. (2), С. 67–74.
2. Канюра О.А. Особливості формування комунікативної компетентності у студентів-стоматологів та її корекція у інтернів. *Медицина та фармація: освітні дискурси*, 2025. (4), С. 42–47.
3. Кінаш І.О. Формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів на етапі професійної підготовки. *Медична освіта*, 2020. (3), С. 84–88.
4. Кіт І.В., Пришляк А.М., Яворська С.І. Формування комунікативної компетентності у здобувачів вищої медичної освіти на кафедрі анатомії людини. *Медична освіта*, 2023. (2), С. 91–96.
5. Bedi S, Liu Y, Orr-Ewing L, et al. Testing and evaluation of health care applications of large language models: a systematic review. *JAMA*. Jan 28, 2025; 333(4):319–328.
6. Budko H., Ivakhniuk T., Ivakhniuk Y., Plakhtienko I., & Tsekhmister Y. (2023). Digital education hubs in medical higher education: Ukraine and the EU perspectives. *Amazonia Investiga*, 12 (63), pp. 233–242.
7. Harden Ronald M. Essential skills for a medical teacher: an introduction to teaching and learning in medicine. General Collection. 2021. 419 p.
8. Bilavych H., Sultanova N., Borys U., Tkachivska I., Fedchyshyn N., Fedoniuk L., Savchuk B. (2024). Health-saving technologies as a need and lifestyle of Ukrainians. *Wiadomości lekarskie*. 76 (4). pp. 834–840.
9. Khvalyboha T.I., Fedchyshyn N.O. Development of english communicative competence of future doctors of philosophy in medicine in the context of South Korea's educational policy. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2025. № 10. С. 151–155.
10. Lomakina Y.V., Bulyk R.Y., Tymofiiava M.P., Fedoniuk L.Y. & Muzyka N.Y. Technology of development of

communicative competence of future doctors in the process of professional training. *Медична освіта*, 2020. (1), pp. 50–55.

11. Nutbeam D. Health Literacy as a Public Health Goal: A Challenge for Contemporary Health Education and Communication Strategies into the 21st Century. *Health Promotion International*, 2000. 15, pp. 259–267.
12. Wu Z, Li S, Zhao X. The application of ChatGPT in medical education: prospects and challenges. *Int J Surg*. Jan 1, 2025;111(1):1652–1653.
13. Yashchuk S., Kolisnyk-Humeniuk Y., Shvets T., Shunkov V., Kuiavets D, Gvozdi S. & Maksymchuk B. Using AI technologies and digital learning tools in professional education of master's students: Neuroscientific aspects and educational innovations. *BRAIN: Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2025. 16 (4), pp. 212–224.

REFERENCES

1. Haliash, N.B., Bilkevych, N.A. & Petrenko, N.V. (2019). Formuvannya komunikatyvnoi kompetentnosti yak fundamentalnoi skladovoi profesii likaria [Formation of communicative competence as a fundamental component of the medical profession]. *Medical education*, (2), pp. 67–74. [in Ukrainian].
2. Kaniura, O.A. (2025). Osoblyvosti formuvannya komunikatyvnoi kompetentnosti u studentiv-stomatolohiv ta yii korektsiia u interniv [Peculiarities of the formation of communicative competence in dental students and its correction in interns]. *Medicine and Pharmacy: Educational Discourses*, (4), pp. 42–47. [in Ukrainian].
3. Kinash, I. O. (2020). Formuvannya komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh likariv na etapi profesiinoi pidhotovky [Formation of communicative competence of future doctors at the stage of professional training]. *Medical education*, (3), pp. 84–88. [in Ukrainian].
4. Kit, I.V., Pryshliak, A.M. & Yavorska, S.I. (2023). Formuvannya komunikatyvnoi kompetentnosti u zdobuvachiv vyshchoi medychnoi osvity na kafedri anatomii liudyny [Formation of communicative competence in applicants for higher medical education at the Department of Human Anatomy]. *Medical education*, (2), pp. 91–96. [in Ukrainian].
5. Bedi S, Liu Y, Orr-Ewing L, et al. Testing and evaluation of health care applications of large language models: a systematic review. *JAMA*. Jan 28, 2025;333(4):319–328. [in English].
6. Budko, H., Ivakhniuk, T., Ivakhniuk, Y., Plakhtienko, I. & Tsekhmister, Y. (2023). Digital education hubs in medical higher education: Ukraine and the EU perspectives. *Amazonia Investiga*, 12 (63), pp. 233–242. [in English].
7. Harden, Ronald M. Essential skills for a medical teacher: an introduction to teaching and learning in medicine. General Collection. 2021. 419 p. [in English].
8. Bilavych H., Sultanova N., Borys U., Tkachivska I., Fedchyshyn N., Fedoniuk L., Savchuk B. (2024). Health-saving technologies as a need and lifestyle of Ukrainians. *Wiadomości Lekarskie Medical Advances*. 76 (4). pp. 834–840. [in English].
9. Khvalyboha, T.I. & Fedchyshyn, N.O. (2025). Development of english communicative competence of future doctors of philosophy in medicine in the context of South Korea's educational policy. *Pedagogical innovation: modernity and prospects*. No. 10. pp. 151–155. [in English].

10. Lomakina, Y.V., Bulyk, R.Y., Tymofiieva, M.P., Fedoniuk, L.Y. & Muzyka, N.Y. (2020). Technology of development of communicative competence of future doctors in the process of professional training. *Medical education*, (1), pp. 50–55. [in English].

11. Nutbeam, D. (2000). Health Literacy as a Public Health Goal: A Challenge for Contemporary Health Education and Communication Strategies into the 21st Century. *Health Promotion International*, 15, 259–267. [in English].

12. Wu Z, Li S, Zhao X. The application of ChatGPT in medical education: prospects and challenges. *Int J Surg*. Jan 1, 2025;111(1):1652-1653. [in English].

13. Yashchuk S., Kolisnyk-Humeniuk Y., Shvets T., Shunkov V., Kuiuavets D, Gvozdii S., & Maksymchuk B. (2025). Using AI technologies and digital learning tools in professional education of master's students: Neuroscientific aspects and educational innovations. *BRAIN: Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 16 (4), 212–224. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 06.03.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

УДК 378.015

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.358062>

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

ЕРГОНОМІЧНИЙ ПІДХІД ДО РЕГУЛЮВАННЯ КОГНІТИВНОГО НАВАНТАЖЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ

Стаття присвячена розгляду проблеми когнітивного навантаження здобувачів у процесі роботи з інформаційними потоками. Розглянуто типи, причини виникнення когнітивного навантаження під час виконання різних видів навчальної діяльності і способи регулювання. Для технологічної освітньої галузі наведено приклади причин когнітивного перевантаження і рекомендації щодо його зменшення. Зроблено висновок про необхідність підготовки здобувачів до розуміння причин і механізмів його регулювання.

Ключові слова: когнітивний ресурс; когнітивне навантаження; педагогічна ергономіка; здобувач; освітнє середовище; технологічна освітня галузь.

Літ. 11.

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

ERGONOMIC APPROACH TO REGULATING THE COGNITIVE LOAD OF APPLICANTS

The article is devoted to considering the problem of the cognitive load of applicants in the process of working with information flows. Increasing attention to cognitive resources, cognitive load, and the preservation of people's health has become the leading thesis in the practical use of ergonomics. Modern cognitive theories provide grounds for reflection on the potential problem of learning applicants in multimodal environments, where the existing exaggeration of the cognitive system capabilities contributes to the emergence of cognitive overload and updates the formulation of requirements for the processing of educational material. The main types of cognitive load, the mechanisms of its occurrence, and methods of regulation are highlighted. In the conditions of education digitalization, the cognitive resource of the applicant is of the greatest value, which is the factor that significantly affects the depth of knowledge acquisition and success. The types and causes of cognitive load during the performance of various types of educational activities are considered, as well as methods of its regulation. The importance of knowing the causes that cause cognitive overload and the ability of teachers and developers of educational materials and tools to eliminate them is emphasized. For the technological educational field, examples of the causes of cognitive overload and recommendations for its reduction are given. The conclusion is made about the importance of developing educational and methodological support and teaching aids, selecting teaching methods taking into account the principles of cognitive psychology. As well as the need to prepare applicants to understand the mechanisms of regulating cognitive load, the benefits of external memory unloading tools, and the dangers of their thoughtless use.

Keywords: cognitive processes; cognitive load; pedagogical ergonomics; applicant; educational environment; technological educational field.

Постановка проблеми. Сьогодні в суспільстві знання набуває особливого значення, адже новітні методи пізнання

разом з інформаційними і цифровими технологіями розширюють горизонти вивчення природи та усіх сфер життєдіяльності людини. Наше життя фор-

мють численні інформаційні потоки, які активно впливають на спосіб існування людини. Уміння працювати з цими потоками є умовою здобування успішного досвіду. У формуванні життєвого та професійного досвіду важливу роль виконує освіта. Саме вона покликана за допомогою знань розкрити внутрішній потенціал людини і допомогти їй змінити спосіб мислення у напрямі його екологізації та ергономізації. Раніше проблемою було знаходження потрібної інформації, вона була дефіцитною; тепер проблема стосується усунення інформаційного шуму та роботи з великими даними.

В умовах цифровізації освіти найбільшу цінність має когнітивний ресурс здобувача, який є тим фактором, що суттєво впливає на глибину засвоєння знань і, відповідно, на успішність. Невідповідність між побудовою дидактичних матеріалів і нейрофізіологічними особливостями обробки інформації людиною призводить до когнітивного перевантаження і негативно впливає на її мотивацію аж до повного зникнення. У цьому контексті ергономічний підхід розглядається як необхідний інструмент проектування інтелектуального, здоров'язберігаючого, ефективного освітнього середовища.

Ергономіка забезпечує сумісність системи “людина – машина – середовище” з можливостями людини у фізичному, когнітивному та організаційному контекстах, зберігаючи її здоров'я та досягаючи високої продуктивності праці. Когнітивна складова є важливою частиною педагогічної ергономіки, адже досліджує психічні процеси (сприйняття, пам'ять, мислення і прийняття рішень) в системі “здобувач/викладач – машина/технології – середовище – засоби навчання” і фокусується на розробленні дизайну для розуму, що сприяє регулюванню когнітивного навантаження здобувачів і педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя регулювання когнітивного навантаження заклали: А. Бадделі і Дж. Хітч (концепція робочої пам'яті як обмеженого ресурсу), Р. Майер (мультимедійне навчання), Р. Спіро (теорія когнітивної гнучкості), Р. Морено (когнітивно-емоційна теорія мультимедійного навчання), Дж. Свеллер (три типи розумових зусиль) та інші концепції. На сучасному етапі дослідженню різних аспектів проблеми присвятили свої праці такі українські вчені, як М. Попова, В. Сидоренко, Л. Сидорчук, О. Тишко, а також низка закордонних дослідників – Н. Давидович, Т. Данн, А. Кац, С. Рі, Е. Ріско, В. Ян та інші. Проте, незважаючи на значний масив теоретичних даних, інтеграція принципів когнітивної ергономіки в реальну практику сучасних форм навчання залишається фрагментарною. Недостатньо також є досліджень щодо регулювання когнітивного навантаження учасниками педагогічного процесу, зокрема в технологічній освітній галузі.

Метою статті є висвітлення сучасного розуміння когнітивного навантаження та його механізмів та виявлення доцільних способів його регулювання у контексті педагогічної ергономіки.

Виклад основного матеріалу. Теоретичні засади педагогічної ергономіки формують методологічне підґрунтя для створення освітнього процесу, який є не лише продуктивним, а й людиноцентричним. У цьому випадку фокус уваги концентрується в двох напрямках: перший – досліджуються моделі когнітивного навантаження, що актуальні для проектування навчального контенту з урахуванням причин ускладнення розуміння змісту; другий – стосується правильної організації уваги та роботи пам'яті, що впливає на міцність і тривалість засвоєння інформації. Щоб знайти ефективні способи регулювання когнітивного навантаження індивіда, потрібно розуміти фундаментальні процеси побудови знань.

У роботі [8] висвітлені сучасні дослідження щодо застосування когнітивної ергономіки в різних сферах діяльності людини. Актуальність тематики полягає в тому, що в умовах сучасних технологічних досягнень постає необхідність розуміння механізмів обробки інформації та уміння їх використовувати. На основі аналізу баз даних Web of Science, Scopus та Google Scholar було встановлено, що найбільше уваги когнітивній ергономіці приділено в галузях охорони здоров'я, автоматизації, транспорту, гуманітарної сфери (пов'язаної з мовою) та виробництві, а перша та остання галузі є провідними категоріями практичного застосування. На думку дослідників, це пов'язано з посиленням уваги до когнітивного навантаження і збереження здоров'я людей.

На практиці в процесі навчання найчастіше не враховується, яким чином ми думаємо та навчаємося, саме тому часто трапляються невдачі і у здобувача, і у педагога як особи, що покликана створювати відповідні умови. У результаті пошуку причин невдач було прописано концепцію “робочої пам'яті”, що пов'язана з тимчасовим збереженням та опрацюванням повідомлень, які необхідні для виконання складних когнітивних завдань (наприклад, формування смислів за допомогою конструкцій, дуальність мовлення, засвоєння нових знань, побудова умовиводів, прийняття рішень).

Починаючи з 50-х років ХХ ст., психологи звернули увагу на психічні процеси, які беруть участь у пізнанні. У цей час сформувалася психолого-педагогічна концепція когнітивізму, ключовою тезою якої є те, що люди генерують знання та їх значення, послідовно розвиваючи власні пізнавальні вміння, які згодом застосовуються на практиці. У цьому контексті з'явилася низка теорій, які пояснювали механізми роботи ментальної системи здобувача з інформаційними потоками: трикомпонентна мо-

дель робочої пам'яті А. Бадделі і Дж. Хітча; змішана мультимодальна теорія Дж. Енгелькампа; теорія когнітивного навантаження Дж. Свеллера; когнітивна теорія мультимедійного навчання Р. Майєра; когнітивно-емоційна теорія мультимедійного навчання Р. Морено; теорія подвійного кодування А. Пайвіо; теорія когнітивної гнучкості, розроблена під керівництвом Р. Спіро. Кожна з цих теорій дає ґрунт для роздумів над потенційною проблемою навчання здобувачів у багатомодальних середовищах, де наявне перебільшення можливостей когнітивної системи сприяє виникненню когнітивного перенавантаження і актуалізує формулювання вимог до опрацювання навчального матеріалу.

Основною теорією, яка забезпечує базу дослідження когнітивних процесів та інструкційного дизайну, є теорія когнітивного навантаження, сформульована у 1980-х рр. Дж. Свеллером. Головною тезою цієї теорії є те, що інформація складається з величезної кількості елементів, які відрізняються ступенем інтерактивності. Мінімальна інтерактивність дає можливість зрозуміти елемент без звертання до інших елементів, і це вимагає мінімальних розумових зусиль. Із підвищенням інтерактивності елементів для розуміння інформації потрібна допомога інших елементів, що потребує зростання розумових зусиль. Високоелементний інтерактивний матеріал можна зрозуміти лише за умови одночасної обробки усіх елементів та їх взаємодій [5, 1]. Ключовими категоріями цієї теорії є: внутрішнє навантаження, яке залежить від складності самого матеріалу; зовнішнє (стороннє) навантаження, яке залежить від навчальної програми, поганого дизайну навчального матеріалу, нечіткості інструкцій тощо; релевантне навантаження, яке корисне для засвоєння. Ще одним поняттям когнітивної теорії є поняття схем, тобто психологічних (ментальних) структур, в яких упорядковується опрацьована інформація. Ментальна структура є образом, що має просторово-контурний характер. Еволюція когнітивної архітектури людини відбувається завдяки розумінню структури інформації, яка з часом стає складнішою за рахунок зростання кількості елементів та їх інтерактивності.

В ієрархії когнітивних структур нижчий рівень займають найпростіші складові – слоти, пропозиції та термінальні вузли, з яких формуються структури вищого рівня, а саме концепти, фрейми, схеми, скрипти і сценарії. У різних співвідношеннях вони заповнюють ментальний простір людини, в якому зберігаються вся здобута нею інформація і знання [4, 240]. Найбільш вживаними поняттями когнітивних структур є фрейми і схеми. За Ч. Філлмором фрейм – це просторово-контурна структура, каркас якої заповнюється конкретними даними про факт, об'єкт чи ситуацію. Фрейм може містити елементи (прості схеми, концепти, терміни), які є спільними з

іншими конструктами. Водночас багато прихильників когнітивної теорії розглядають схеми як графічне зображення фреймових структур [4, 237].

В. Сидоренко наводить основні характеристики когнітивних схем: культурна обумовленість, яка відображає вплив суспільства; залежність від особистого досвіду індивіда; когнітивна ергономічність, тобто спрямованість на мінімізацію розумових зусиль і максимізацію ефективності; автоматизм реалізації, коли схема розглядається більше як система обробки інформації та регуляції поведінки, а не лише як сховище інформації; ієрархічність побудови (від простих до складних схем); наявність у схемах прототипів і стереотипів, що дозволяють класифікувати об'єкти за типовими властивостями; стійкість, як схильність до змін під впливом особистого досвіду [3, 20].

Наявність значної кількості напрацьованих когнітивних схем у довготривалій пам'яті допомагає розширити можливості робочої пам'яті та зменшити внутрішнє навантаження за рахунок автоматизму знаходження потрібної схеми. Як зазначає М. Попова, збільшення у людини кількості автоматик сприяє збільшенню обсягу інформації, що здобувач може запам'ятати. Проте новітні формати подання інформації – спливаючі підказки, анімації, тексти – часто захаращують інформаційні середовища, що викликає когнітивне перевантаження. Учена зазначає, що комп'ютерні онтології є інструментом організації інформації, який дозволяє візуально уявити вміст інформаційного ресурсу, аналізувати інформацію та поєднувати окремі елементи в одне ціле. Правильна розробка навчальної онтології дозволяє розподілити матеріал між різними каналами обробки інформації, що, своєю чергою, сприяє зменшенню когнітивного навантаження [2, 49]. На даний час розроблено низку методів і програмних продуктів, які розширюють можливості робочої пам'яті опрацьовувати інформацію до того моменту, коли вона зможе перейти у довгострокову пам'ять. Одним із таких програмних продуктів є програма “Когнітивна ІЕ-платформа Полієдр”, розроблена в Трансдисциплінарному кластері науково-освітніх ресурсів НЦ “МАН”. Вона використовується для структуризації неструктурованої розподіленої мережевої інформації для підтримки процесів раціонального вибору та прогнозування [2, 53].

У педагогічній ергономіці діє принцип мінімізації зовнішнього та оптимізації релевантного навантаження. Але його впровадження в навчальний процес залежить від того, наскільки педагоги розуміють, які фактори перешкоджають навчанню здобувачів, які методи навчання є найефективнішими, чому потрібно постійно вдосконалювати навчальні програми. І найважливіше, когнітивна теорія допомагає педагогам з'ясувати механізми, які керують

думками людини і допомагають їй приймати рішення та формувати переконання. Проблема когнітивного перевантаження також пов'язана з ергономікою уваги та пам'яті, які важливі для поліпшення оперативної (робочої) пам'яті та концентрації уваги під час виконання складних завдань.

Одним із ефективних шляхів структурування інформації є візуалізація, яка дозволяє зменшувати когнітивні зусилля на обробку інформації і створення представлення знань у ментальному просторі. Динамічна візуалізація у порівнянні зі статичною сприяє зменшенню розумових зусиль у випадку дотримання двох важливих принципів візуалізації – розподілу уваги та суміжності. Ефект розподілу уваги збільшує розумові зусилля щодо поєднання різних джерел інформації тим більше, чим складнішим є матеріал [1, 5].

Як зазначає Т. Деркач, адитивна властивість повного когнітивного навантаження дає можливість впливати на ефективність мультимедійних ресурсів і запобігати когнітивному перевантаженню [1, 1].

П. Салига та О. Ситник обґрунтували принципи дизайну інтерфейсів на основі теорії когнітивного навантаження. Автори систематизували практичні рішення щодо розробки інтерфейсів вебзастосунків, поєднавши заходи мінімізації зовнішнього когнітивного навантаження з використанням інструментів користувацького контролю. Вони встановили, що дизайнери і автори UX частково зменшують внутрішнє і стороннє навантаження за рахунок оптимізації статичних елементів відповідно до стандартів доступності (текстів кнопок, повідомлень і підказок), проте поза їхнім контролем є особистісний вибір користувача щодо налаштування параметрів роботи з інформацією, зокрема розміру і стилю шрифтів, кольорової гами, міжрядкового інтервалу, методів роботи з багатьма сторінками тощо. На їхню думку, інклюзивний та адаптивний дизайн можна створити тоді, коли крім дизайнера до цього процесу буде долучений користувач. Механізми персоналізації та адаптивності “дозволяють кожному користувачеві встановити комфортний рівень складності й знайти баланс між простотою та функціональністю” [9, 242]. Науковці звертають увагу на важливість розробки інформаційної архітектури та інструментів персоналізації з урахуванням відмінностей між типовими та нейродивергентними користувачами, а також інтеграції принципів когнітивних теорій з інструментами штучного інтелекту, що дозволяє динамічно адаптуватися до потреб користувача [9, 256].

Цифрова педагогіка завдяки інтеграції технологій змінила підходи до навчання і засоби впливу на його ефективність. У праці [10] висвітлено результати дослідження ефективності впливу освітнього програмного забезпечення, при розробці

якого було використано переглянуту таксономію Б. Блума, ефективно-когнітивну модель комунікації та модель STEM. Було встановлено, що рівні запам'ятовування та рівні успішності в тестах залежать від того, яким чином відбувалася комунікація з інструктором. Кращі результати в тестах були продемонстровані здобувачами при безпосередній комунікації з інструктором, який використовував презентацію, а в розумінні матеріалу – здобувачами, що навчалися з використанням програмного забезпечення. На основі цього зроблено висновки щодо доцільного використання різних підходів у навчанні залежно від конкретної мети. Водночас звернено увагу на вплив вибраних підходів на рівень когнітивного навантаження здобувачів.

Як показали дослідження в когнітивній психології та в освіті, довготривалому запам'ятовуванню сприяють не тривалість навчання, а такі ефективні та результативні стратегії, як навчання з чергуванням навчальної діяльності, а також практика розподіленого і покрокового пошуку інформації. У дослідженні [11] автори пропонують педагогам не лише моделювати ефективні методи навчання, а й впроваджувати ефективні стратегії в педагогічний дизайн і в саморегульоване власне навчання студентів. У цьому контексті актуалізується потреба інтегрувати когнітивні, метакогнітивні та мотиваційні підходи до поліпшення навчання здобувачів.

У роботі [6] порушується дискусійне питання про те, що здобувачі з низькими, середніми і високими результатами, знаючи ефективні стратегії навчання, самі їх рідко використовують. Дослідження показало, що зовнішні втручання в процес навчання з метою його поліпшення більше спрямовані на підвищення самоефективності студентів і формування у них кращих навичок, ніж на активізацію використання стратегій навчання. Одна з причин такої ситуації – бажання студентів уникнути зайвого когнітивного навантаження.

Людина може зберігати інформацію в пам'яті або зовні на носіях, які її розвантажують; кінцевий вибір за нею. У дослідженні Е. Ріско та Д. Данна розглядаються фактори впливу на рішення людини вибрати зовнішній носій інформації при виконанні завдання короткочасної пам'яті. Встановлено, що коли є можливість запам'ятати або записати, люди часто роблять вибір на користь зовнішнього сховища, хоча його використання не дає помітної користі і не впливає на продуктивність когнітивних зусиль для виконання завдання. Вони інтуїтивно вибирають шлях когнітивного розвантаження. У цьому дослідженні пам'ять була використана як тест для розуміння механізмів, що лежать в основі взаємодії між зовнішніми і внутрішніми ресурсами і керування потребами пам'яті в повсякденному житті [7].

У різних освітніх галузях щодо когнітивного навантаження можуть бути свої особливості. На-

ведемо особливості технологічної освітньої галузі.

Просте свердління дає низьке внутрішнє навантаження. Налаштування верстата з ЧПК (де елементи режиму різання – швидкість, подача та глибина – залежать одне від одного) дає високе навантаження. Ми не можемо змінити складність завдання, але можемо розбити його на етапи (“сегментация”), знижуючи складність окремого кроку.

Погано надруковане креслення, занадто довга усна інструкція без візуалізації, відволікаючі розмови в навчальній майстерні створюють стороннє навантаження. Воно має бути зведене до мінімуму через застосування принципів когнітивної ергономіки.

Коли здобувач самостійно аналізує помилку в з’єднанні деталей, він витрачає корисний (релевантний) ресурс безпосередньо на побудову ментальної схеми. Сучасна дидактика прагне максимізувати цей тип навантаження за рахунок зменшення стороннього.

Можуть виникати і специфічні ефекти: ефект розщеплення уваги, коли здобувачу потрібно одночасно дивитися на деталь і в інструкцію, розташованих в різних місцях, що переважує робочу пам’ять; ефект надмірності, коли має місце дублювання однієї й тієї ж інформації в різних формах, що не допомагає, а заважає обробці; ефект реверсу експертності, коли методи, що допомагають новачкам (детальні покрокові інструкції), можуть переважувати експертів-досвідчених здобувачів, оскільки вони змушені ігнорувати вже наявні в них когнітивні схеми.

Методологічний підхід актуалізує необхідність аналізу когнітивного профілю діяльності: від стадії сприйняття сигналу (індикатори) до прийняття рішення та моторної реакції. Це переводить фокус із результату праці на структуру інтелектуальних операцій, що передують результату.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі викладеного вище доходимо висновку, що ключовою особливістю сучасності є зростання інформаційних потоків, які здатні викликати в індивідів когнітивне перевантаження. Це є важливою ознакою негативного впливу на ефективність роботи тих індивідів, у яких недостатньо сформований когнітивний ресурс, який мав би змінюватися в першу чергу освітою. У цьому контексті актуалізується необхідність навчання педагогів розумінню механізмів перебігу когнітивних процесів та використанню цих знань для організації ергономічного ефективного навчального середовища для здобувачів. Оскільки людині притаманне природне бажання уникати зайвого когнітивного навантаження, потрібно при мотивації здобувачів звертати увагу на взаємозв’язок розуміння ними інформації та виробленням когнітивних схем, сценаріїв і відповідних автоматик, що підвищує когнітивний ресурс і водночас сприяє зменшенню

небажаного когнітивного навантаження. Необхідно наголошувати, що є хороші способи зовнішнього розвантаження пам’яті, але легкість доступу до них може негативно впливати на підтримку високого рівня власного когнітивного ресурсу і викликати поступову деградацію через небажання виконувати складні завдання. Незважаючи на спільне когнітивно-ергономічне підґрунтя, кожна освітня галузь має свої особливості, які потрібно враховувати при проектуванні освітнього процесу.

До подальших досліджень відносимо вивчення методично-ергономічного аспекту навчання предмету “Технології”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Деркач Т.М. Запобігання когнітивному перевантаженню студентів під час навчання із застосуванням електронних ресурсів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. № 3 (29).
2. Попова М.А. Когнітивна ергономіка онтології навчального призначення. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2020. 2 (18). С. 43–56. DOI: <http://doi.org/10.51707/2618-0529-2020-18-05>
3. Сидоренко В.О. Когнітивна схема як механізм трансляції культурного досвіду. *Вісник НАКККиМ*. 2014. № 3. С. 18–22.
4. Тишко О.В. Когнітивні структури репрезентації знань. *Наукові записки. Серія “Філологічна”*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 22 – 23 квітня 2010 р. “Між-культурна комунікація: мова – культура – особистість”. Острог: Видавництво Національний університет “Острозька академія”. Вип. 14. 2010. С. 236–241.
5. Paas F., Rencl A., Sweller J. Cognitive Load Theory and Instructional Design: Recent Developments. *Educational psychologist*. 2003. 38 (1), 1–4.
6. Rea S. D., Wang L., Muenks K., & Yan V. X. Students Can (Mostly) Recognize Effective Learning, So Why Do They Not Do It? *Journal of Intelligence*. 2022. 10 (4), 127. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040127>
7. Risko Evan F., Dunn Timothy L. Storing information in the world: Metacognition and cognitive offloading in a short-term memory task. *Consciousness and cognition*. Vol. 36, November 2015, pp. 61–74. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.concog.2015.05.014>
8. Roach A.L., Duffy V.G. Emerging Applications of Cognitive Ergonomics: A Bibliometric and Content Analysis. In: Stephanidis, C., et al. *HCI International 2021 – Late Breaking Papers: Cognition, Inclusion, Learning, and Culture*. HCII 2021. *Lecture Notes in Computer Science*, vol 13096. Springer, Cham, 2021. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-90328-2_5
9. Salyha P., Sytnyk O. Interface Design Based on Cognitive Load Theory. *Demiurge: ideas, technologies, perspectives of design*. 2025. Vol. 8, No. 2, 241–258. DOI: <https://doi.org/10.31866/2617-7951.8.2.2025.347381>
10. Tzur S., Katz A., & Davidovich N. Learning supported by technology: effectiveness with educational software. *European Journal of Educational Research*, 2021, 10 (3), 1137–1156. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.3.1139>
11. Yan V.X., Schuetze B.A. & Rea S.D. Becoming Better Learners, Becoming Better Teachers: Augmenting Learning via Cognitive and Motivational Theories. *Hu Arenas*

7, 451–469. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42087-023-00383-1>

REFERENCES

1. Derkach, T.M. (2012). Zapobihannia kohnityvnomu perevantazhenniu studentiv pid chas navchannia iz zastosuvanniam elektronnykh resursiv [Preventing cognitive overload in students while learning using electronic resources]. *Information Technologies and Learning Tools*. No. 3 (29). [in Ukrainian].

2. Popova, M.A. (2020). Kohnityvna erhomika ontolohii navchalnoho pryznachennia [Cognitive ergonomics of ontology for educational purposes]. *Scientific Notes of the Minor Academy of Sciences of Ukraine*. No. 2 (18), pp. 43–56. DOI: <http://doi.org/10.51707/2618-0529-2020-18-05> [in Ukrainian].

3. Sydorenko, V.O. (2014). Kohnityvna skhema yak mekhanizm translatsii kulturnoho dosvidu [Cognitive schema as a mechanism for translating cultural experience]. *Scientific Journal "National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald"*. No. 3. pp. 18–22. [in Ukrainian].

4. Tyshko, O.V. (2010). Kohnityvni struktury reprezentatsii znan [Cognitive structures of knowledge representation]. *Scientific Notes. Series "Philological"*: Ostroh, Vol. 14. pp. 236–241. [in Ukrainian].

5. Paas, F., Rencl, A., Sweller, J. (2003). Cognitive Load Theory and Instructional Design: Recent Developments. *Educational psychologist*. 38 (1), pp. 1–4. [in English].

6. Rea, S.D., Wang, L., Muenks, K. & Yan, V. X. (2022). Students Can (Mostly) Recognize Effective Learning, So Why Do They Not Do It? *Journal of Intelligence*. 10 (4), 127. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040127> [in English].

7. Risko Evan F., Dunn Timothy L. (2015). Storing information in the world: Metacognition and cognitive offloading in a short-term memory task. *Consciousness and cognition*. Vol. 36, November, pp. 61–74. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.concog.2015.05.014> [in English].

8. Roach, A.L. & Duffy, V.G. (2021). Emerging Applications of Cognitive Ergonomics: A Bibliometric and Content Analysis. In: Stephanidis, C., et al. *HCI International 2021 – Late Breaking Papers: Cognition, Inclusion, Learning, and Culture*. HCII 2021. Lecture Notes in Computer Science, vol 13096. Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-90328-2_5 [in English].

9. Salyha, P., Sytnyk, O. (2025). Interface Design Based on Cognitive Load Theory. *Demiurge: ideas, technologies, perspectives of design*. Vol. 8, No. 2, pp. 241–258. DOI: <https://doi.org/10.31866/2617-7951.8.2.2025.347381> [in English].

10. Tzur, S., Katz, A. & Davidovich, N. (2021). Learning supported by technology: effectiveness with educational software. *European Journal of Educational Research*, 10 (3), pp. 1137–1156. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.3.1139> [in English].

11. Yan, V.X., Schuetze, B.A. & Rea, S.D. (2024). Becoming Better Learners, Becoming Better Teachers: Augmenting Learning via Cognitive and Motivational Theories. *Hu Arenas* 7, 451–469. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42087-023-00383-1> [in English].

Стаття надійшла до редакції: 06.03.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026



Важко переоцінити роль справжнього педагога. Він не лише і не стільки джерело інформації, скільки духовна опора дитини, її реальний ідеал.

*Микола Амосов,
український лікар*

Школа повинна дати те, чого треба життю.

*Михайло Грушевський,
український історик*

У роботі вчителя повинна царювати серйозність, що допускає жарт, але не обертає всієї справи на жарт.

*Костянтин Ушинський,
український педагог*

Безумовно, фах учителя дуже нелегкий, він дуже складний. Він вимагає серця доброго, чуйності великої. Тому що ми маємо справу – як артист, так і учитель – з живим матеріалом, з живою душею, з відкритими очима.

*Наталія Ужвій,
українська актриса*



УДК 373.042-056.2/.3(477)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.359647>

Ірина Садова, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2570-5392>

Микола Пантюк, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7336-6714>

Оксана Жигайло, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8297-2951>

УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми управління інноваційними процесами впровадження технологій інклюзивної освіти в сучасному освітньому просторі. Розкрито сутність понять “педагогічна технологія”, “технологія навчання” та “технологія інклюзивного навчання” у контексті інноваційного розвитку освіти. Окреслено особливості організації інклюзивного освітнього середовища та визначено роль управлінських підходів у забезпеченні ефективності впровадження інновацій. Проаналізовано сучасний стан розвитку інклюзивної освіти в Україні та виявлено основні проблеми її практичної реалізації. Визначено ключові принципи та умови управління інноваційними процесами в закладах освіти. Обґрунтовано значення педагогічних технологій як інструменту реалізації інклюзивного навчання. Акцентовано увагу на необхідності системності, поетапності та адаптивності управління освітніми інноваціями.

Ключові слова: інклюзивна освіта; технології інклюзивного навчання; управління інноваційними процесами; освітні інновації; діти з особливими освітніми потребами.

Літ. 11.

Iryna Sadova, Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of the Pedagogic and Methods of Primary Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2570-5392>

Mykola Pantiuk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Pedagogic and Methods of Primary Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7336-6714>

Oksana Zhigaylo, Ph.D. (Psychology), Associate Professor of the Pedagogic and Methods of Primary Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8297-2951>

MANAGEMENT OF INNOVATIVE PROCESSES OF THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION TECHNOLOGIES

The article realizes a detailed theoretical analysis of the problem of managing innovative processes of the implementation of inclusive education technologies in the context of the modernization of current educational system. The meaning of the concepts of “pedagogical technology”, “learning technology” and “inclusive learning technology” is clarified according to their role in ensuring the high-quality organization of the educational process for children with special educational needs. It is emphasized that pedagogical technologies are not only a means of learning, but also a tool for the implementation of innovative changes in the educational establishment.

The current state of the development of inclusive education in Ukraine is analyzed and also the presence of contradictions between the accumulated theoretical potential and the level of its practical implementation is revealed. It is noted that one of the key reasons for this situation is the insufficient development of the management system of innovative processes at different levels

of educational activity. That's why the attention is focused on the necessity to implement a systemic approach to the management of innovations. It involves planning, organization, coordination, monitoring and evaluating the effectiveness of implemented inclusive learning technologies.

The main principles of managing innovative processes in the inclusive education are defined. They are systematicity, graduality, adaptability, flexibility, and orientation to the individual educational needs of each child. Key conditions for the effective implementation of innovative technologies are substantiated. The main technologies are the professional readiness of teachers for innovative activities, the openness of the educational environment for changes, an active interaction between all the participants of the educational process and partnership between the educational establishment and the community.

Special attention is paid to the necessity to personalize learning, to use flexible approaches to the evaluation of academic achievements, and also to create positive psycho-emotional climate in the inclusive environment. It is concluded that effective management of innovative processes is a determinant factor in the successful implementation of inclusive education technologies. Prospects for the further research related to the development and practical testing of the models of managing innovations and the improvement of inclusive educational practices are distinguished.

Keywords: *inclusive education; inclusive learning technologies; management of innovative processes; educational innovations; children with special educational needs.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації освітньої системи України особливої актуальності набуває питання ефективного впровадження інклюзивної освіти як одного з пріоритетних напрямів державної політики. Водночас практика засвідчує, що реалізація інклюзивного підходу супроводжується низкою труднощів, пов'язаних не лише з недостатньою підготовленістю педагогів, а й із відсутністю цілісної системи управління інноваційними процесами впровадження відповідних освітніх технологій.

Незважаючи на значну кількість теоретичних напрацювань у сфері інклюзивної освіти, у вітчизняній педагогічній практиці спостерігається дисбаланс між розробкою концептуальних засад і їх практичною реалізацією. Це проявляється у фрагментарності використання технологій інклюзивного навчання, недостатній узгодженості дій учасників освітнього процесу та відсутності ефективних механізмів координації й моніторингу впроваджуваних інновацій. Особливої уваги потребує проблема управління інноваційними процесами на рівні закладу освіти, оскільки саме від якості організаційно-педагогічного супроводу залежить результативність інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір. У цьому контексті важливим є визначення оптимальних управлінських стратегій, що забезпечують системне впровадження технологій інклюзивного навчання, їх адаптацію до конкретних умов освітнього середовища та оцінювання ефективності. Отже, існує об'єктивна потреба в науковому осмисленні та обґрунтуванні підходів до управління інноваційними процесами впровадження технологій інклюзивної освіти, що зумовлює актуальність обраної теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень. Сучасний науковий дискурс свідчить про зростання інтересу до проблеми інклюзивної освіти та впровадження відповідних педагогічних технологій, що зумовлено як суспільними запитами, так і реформуван-

ням освітньої системи. Значна кількість досліджень присвячена теоретичному осмисленню сутності інклюзії, визначенню її принципів і місця в освітньому просторі. Зокрема, у працях вітчизняних науковців (В. Бондар, О. Галян, Т. Ілляшенко, Г. Коберник, С. Максименко, О. Мартинчук, К. Островська, Ю. Почкун, М. Савчин, Н. Скотна, Т. Скрипник, В. Синьов, М. Швед, М. Шеремет та ін.) інклюзивна освіта розглядається як комплексне явище, що поєднує педагогічні та соціальні аспекти і спрямоване на забезпечення рівного доступу до освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

Важливе місце у сучасних дослідженнях займає проблема підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзії. Науковці наголошують на необхідності формування інклюзивної компетентності, розвитку навичок диференційованого навчання, міждисциплінарної взаємодії та використання інноваційних освітніх технологій. Це безпосередньо пов'язано з управлінням інноваційними процесами, оскільки ефективність впровадження нових підходів значною мірою залежить від професійної готовності педагогічних кадрів. Отже, аналіз сучасних досліджень свідчить про наявність значного теоретичного підґрунтя у сфері інклюзивної освіти, однак водночас актуалізує необхідність поглибленого вивчення проблем управління інноваційними процесами її впровадження, що й визначає перспективність обраного напрямку дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз особливостей управління інноваційними процесами впровадження технологій інклюзивної освіти, а також визначення ефективних управлінських підходів і умов, що забезпечують результативну інтеграцію інноваційних педагогічних технологій у практику діяльності закладів освіти з урахуванням потреб дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивна освіта як цілісна система залучення дитини з ООП до освітнього процесу, а згодом – і до ширшого соціального середовища, передбачає використання

різноманітних підходів до її впровадження. У контексті теми управління інноваційними процесами впровадження технологій інклюзивної освіти особливого значення набуває саме організаційно-управлінський аспект цих змін. Адже справді результативна інклюзивна практика можлива лише за умови не тільки добору відповідних освітніх технологій, методів і прийомів, а й ефективного керування процесом їх інтеграції в освітнє середовище з урахуванням індивідуальних особливостей дитини та впливу зовнішніх чинників.

В Україні розвиток інклюзивної освіти поки що значною мірою зосереджений на теоретичних засадах, що зумовлює відносно обмежену кількість практичних інструментів організації навчального середовища з урахуванням індивідуальних потреб кожного учня. У площині управління інноваціями це свідчить про початковий етап формування ефективних механізмів впровадження технологій інклюзивного навчання. На нашу думку, така ситуація пояснюється історичними особливостями становлення інклюзії в країні: нині вона фактично перебуває на стадії апробації, коли лише закладаються основи технологічного та управлінського забезпечення інклюзивного класу. Отже, успішне впровадження інновацій у сфері інклюзивної освіти потребує чітко структурованої системи навчальних технологій, визначених ціннісних орієнтирів і продуманих управлінських стратегій, які регулюють взаємодію між учителем і учнем за допомогою відповідних методів, засобів і прийомів [8, 316].

Будь-яка освітня концепція, як відомо, ґрунтується на певному понятійно-категоріальному апараті. У цьому контексті важливо уточнити зміст таких понять, як “педагогічна технологія”, “технологія навчання” та “технологія інклюзивного навчання”, зокрема крізь призму управління інноваційними процесами.

Етимологічний аналіз показує, що слово “технологія” походить від грецьких *techne* (“мистецтво”, “майстерність”) і *logos* (“вчення”) та має кілька значень. Зокрема, у Словнику іншомовних слів воно визначається як сукупність способів обробки матеріалів, виготовлення продукції, надання послуг і процесів, що супроводжують ці види діяльності [9, 573]. У Великому тлумачному словнику української мови під технологією розуміють систему знань про послідовність операцій у процесі створення певного продукту [2, 1448].

Поняття “педагогічна технологія” і “технологія навчання” активно використовуються у дослідженнях організації освітнього процесу (І. Богданова, О. Дубасенюк, А. Капська, Л. Коваль, В. Паламарчук, С. Сисоєва та ін.). У контексті управління інноваціями ці поняття розглядаються як інструменти планування, реалізації та оцінювання змін в освітньому середовищі.

Зокрема, Н. Бахмат визначає педагогічну технологію як систему взаємопов’язаних методів, засобів і процесів, спрямованих на досягнення запланованого освітнього результату [1, 112–116]. Такий підхід є важливим для управління інноваційними процесами, оскільки дозволяє структурувати впровадження нововведень і прогнозувати їх ефективність.

За М. Чепіль і Н. Дудник, педагогічні технології охоплюють змістову реалізацію всіх компонентів освітнього процесу, спрямовану на досягнення мети, та являють собою науково обґрунтовану модель навчально-виховної діяльності, що має вищу ефективність порівняно з традиційними підходами [10, 431]. У площині інноваційного менеджменту це означає необхідність системного впровадження таких технологій із урахуванням їх результативності.

Ми поділяємо підхід, згідно з яким педагогічна технологія є інструментом досягнення освітніх цілей, сформованим у межах певної концепції та відображає відповідну педагогічну ідеологію [5, 235]. У цьому сенсі технологія виступає своєрідним механізмом трансформації освітніх ідей у практичну діяльність, що є ключовим завданням управління інноваційними процесами. Сутність педагогічної технології полягає у поетапному впровадженні спроектованого освітнього процесу. У контексті управління інноваціями це передбачає програмування діяльності учасників освітнього процесу, планування змін, порівняння результатів із поставленими цілями та постійний моніторинг ефективності впроваджених новацій.

Поняття “технологія навчання” також набуває особливого значення. Воно відображає процес опанування конкретного навчального матеріалу в межах певного предмета й може варіюватися залежно від обраної педагогічної стратегії. У межах управління інноваційними процесами технології навчання виконують функцію інструментів реалізації змін на рівні конкретного уроку або теми [6, 249].

На думку Л. Коваль, технологія навчання – це впорядкована система дій педагога, що забезпечує ефективне керування пізнавальною діяльністю учнів [4, 127]. В управлінському вимірі це підкреслює роль учителя як ключового агента інновацій.

Відповідно до визначення ЮНЕСКО, технологія навчання – це системний підхід до створення, реалізації та оцінювання освітнього процесу з метою його оптимізації. Такий підхід безпосередньо корелює з принципами управління інноваціями, зокрема з орієнтацією на результат і ефективність.

Отже, у контексті інклюзивної освіти педагогічна технологія охоплює всі компоненти освітньої системи – від визначення цілей до оцінювання результатів – і водночас виступає об’єктом управління інноваційними процесами [7, 138].

Сучасні українські дослідники (Л. Вавіна, В. Заєнко, А. Колупаєва, Т. Сак, Н. Софій, О. Таранченко та ін.) підкреслюють, що технології інклюзивного навчання визначають, як саме організувати ефективне навчання різних дітей в одному класі. У контексті управління інноваціями ці технології потребують адаптації, координації та системного впровадження.

Структуру технологій інклюзивного навчання подають Т. Лорман, Дж. Дешелер і Д. Харві [3, 32]. Аналіз їхніх підходів дозволяє виокремити ключові принципи, важливі для управління інноваційними процесами:

1. Спільна відповідальність усіх учасників освітнього процесу за створення інклюзивного середовища.
2. Поєднання різних моделей управління класом.
3. Інтеграція рефлексії та практичної діяльності педагога.
4. Цілеспрямованість і системність змін.
5. Поступовість впровадження інновацій.
6. Використання труднощів як ресурсу розвитку.
7. Взаємодія школи з громадою [3, 98–105].

Управління інноваційними процесами передбачає також гнучке використання методів оцінювання, орієнтацію на індивідуальні досягнення учнів і формування позитивного освітнього досвіду дитини з ООП.

До ключових чинників ефективного впровадження інновацій у сфері інклюзивної освіти доцільно віднести:

- визнання дитини з ООП як активного суб'єкта навчання;
- гнучкість у плануванні навчальної діяльності;
- цілісне розуміння контексту життя учня;
- щирий інтерес педагога до особистості дитини [8, 253].

Загалом ці підходи формують конструктивну основу для управління інноваційними процесами в інклюзивній освіті, оскільки визначають умови ефективного функціонування інклюзивного класу.

Реалізація таких технологій потребує персоналізованого підходу, тому варто уникати:

- домінування пасивних форм навчання;
- надмірної регламентації поведінки учнів;
- перевантаження інформацією;
- оцінювання в умовах стресу [8, 256].

Як свідчать результати наукових досліджень, труднощі впровадження педагогічних технологій часто пов'язані з тим, що вчителі стикаються з великою кількістю методик і не завжди можуть обрати найбільш ефективні з них відповідно до конкретної педагогічної ситуації. Саме тому виникає потреба в систематизації та аналізі найбільш результативних навчальних технологій, особливо

тих, що є актуальними в умовах розвитку інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами.

Зазначимо, що в умовах стрімкого розвитку науки й технологій освітні підходи зазнають швидких і постійних змін, а натомість з'являються все більш удосконалені моделі навчання. У зв'язку з цим інформація щодо сучасних освітніх розробок, зокрема у сфері допоміжних технологій, потребує регулярного оновлення та переосмислення. Розгортання інноваційних процесів в освіті та соціальній практиці є об'єктивною тенденцією, що безпосередньо пов'язана з посиленням ролі інноваційних та інформаційних технологій у всіх сферах життєдіяльності людини [11, 182].

Сьогодні спостерігається постійне розширення спектра навчальних технологій, які орієнтовані на створення різних умов навчання з урахуванням освітніх потреб, можливостей та інтересів дітей. У цьому контексті важливо не переоцінювати роль суто педагогічних технологій у формуванні особистості та стимулюванні її саморозвитку і самореалізації. Сьогодні культура дедалі більше набуває інтегративного характеру, де поєднуються різні галузі знань, а провідними стають інноваційність, гнучкість і орієнтація на цінності та інтереси особистості [8, 386].

Отже, педагогічні технології інклюзивного навчання є важливим інструментом управління інноваційними процесами, спрямованими на забезпечення якісної та доступної освіти для всіх дітей. Сучасні підходи передбачають їх класифікацію за напрямками: індивідуалізація навчання, корекція труднощів, розвиток соціально-емоційних компетентностей та оцінювання результатів. Застосування цих технологій у поєднанні з ефективним управлінням інноваційними процесами сприяє успішній реалізації інклюзивної освіти в сучасній школі [8, 389].

Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити такі висновки. По-перше, сучасні педагоги визнають педагогічні технології як важливий інструмент організації освітнього процесу та готові впроваджувати інноваційні підходи за умови врахування специфіки інклюзивного навчання. По-друге, у практиці освіти все ще домінують традиційні підходи, що значною мірою зумовлено недостатнім рівнем володіння сучасними ефективними технологіями навчання. По-третє, поєднання різних педагогічних технологій підвищує результативність навчального процесу, сприяє розвитку інтересів, здібностей і мотивації учнів до опанування знань. Усі ці положення підтверджують необхідність активного впровадження сучасних педагогічних технологій у навчання дітей з ООП.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз дає підстави стверджу-

вати, що ефективно впровадження технологій інклюзивної освіти безпосередньо залежить від якості управління інноваційними процесами в закладах освіти. Інклюзивні педагогічні технології виступають не лише інструментом організації навчання дітей з різними освітніми потребами, а й об'єктом цілеспрямованого управління, яке передбачає їх системне планування, адаптацію до конкретних умов освітнього середовища, поетапне впровадження та оцінювання результативності.

З'ясовано, що сучасна практика інклюзивної освіти в Україні характеризується певним дисбалансом між теоретичними напрацюваннями та рівнем їх практичного застосування. Це актуалізує потребу в розробленні ефективних управлінських механізмів, спрямованих на координацію дій усіх учасників освітнього процесу, забезпечення гнучкості організації навчання та орієнтацію на індивідуальні освітні потреби кожної дитини. Важливими умовами успішного управління інноваціями визначено професійну готовність педагогів, відкритість освітнього середовища до змін, а також налагоджену взаємодію закладу освіти з громадою. Узагальнення теоретичних підходів дозволило визначити, що управління інноваційними процесами впровадження технологій інклюзивного навчання має здійснюватися на засадах системності, поетапності, адаптивності та результативності, із обов'язковим урахуванням індивідуальних особливостей учнів з особливими освітніми потребами.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробленні та експериментальній перевірці моделей управління інноваційними процесами інклюзивної освіти на рівні конкретного закладу освіти, а також у вивченні ефективності використання окремих технологій інклюзивного навчання в різних освітніх умовах. Актуальним залишається також дослідження цифрових інструментів управління інклюзивним освітнім середовищем і підготовки педагогічних кадрів до реалізації інноваційних підходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахмат Н.В. Розвиток професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи в Україні. Молодь і ринок. 2015. № 8. С. 112–116.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с.
3. Інклюзивна освіта: підтримка розмаїття у класі : практич. посіб. / Т. Лорман, Дж. Деспелер, Д. Харві ; пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І.С., 2010. 296 с.
4. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монографія. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. 343 с.
5. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала. Тернопіль : "Навчальна книга Богдан", 2000. 152 с.

6. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / за ред. С.О. Сисосвої. Київ : ВІПОЛ, 2001. 502 с.

7. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

8. Садова І. Інклюзія у закладах загальної середньої освіти України: тенденції розвитку: монографія. Дрогобич: Посвіт, 2020. 448 с.

9. Словник іншомовних слів / уклад. С.П. Морозов, Л.М. Шкарапута. Київ : Наук. думка, 2000. 680 с.

10. Чепіль М.М., Дудник Н.З. Педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 224 с.

11. Швед М. Основи інклюзивної освіти : підруч. Львів : Український католицький університет, 2015. 360 с.

REFERENCES

1. Bakhmat, N. (2015). Rozvytok profesiino-pedahohichnoi pidhotovky vchyteliv pochatkovoї shkoly v Ukraini [Development of professional and pedagogical training of primary school teachers in Ukraine]. *Youth & market*, No. 8. pp. 112–116. [in Ukrainian].
2. Busel, V. (2005). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukraїnskoi movy : 250000 [Large Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language: 250000]. Kyiv, 1728 p. [in Ukrainian].
3. Lorman, T., Deppeler, Dzh., Kharvi, D. (2010). Inkluzivna osvita: pidtrymka rozmaїttia u klasi : prakt. posib [Inclusive education: supporting diversity in the classroom: practice. manual]. Kyiv, 296 p. [in Ukrainian].
4. Koval, L. (2012). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv u konteksti rozvytku pochatkovoї osvity : monohrafiia [Professional training of future teachers in the context of the development of primary education: monograph]. Donetsk, 343 p. [in Ukrainian].
5. Palamarchuk, V. (2000). Yak vyrostyty intelektuala [How to raise an intellectual]. Ternopil, 152 p. [in Ukrainian].
6. Sysoieva, S. (2001). Pedahohichni tekhnolohii u neperervnii profesiinii osviti : monohrafiia [Pedagogical technologies in continuing professional education: monograph]. Kyiv, 502 p. [in Ukrainian].
7. Poroshenko, M. (2019). Inkluzivna osvita: navch. posib [Inclusive education: a textbook]. Kyiv, 300 p. [in Ukrainian].
8. Sadova, I. (2020). Inkluziia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity Ukrainy: tendentsii rozvytku: monohrafiia [Inclusion in general secondary education institutions of Ukraine: development trends: monograph]. Drohobych, 448 p. [in Ukrainian].
9. Morozov, S. Shkaraputa, L. (2000). Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words]. Kyiv, 680 p. [in Ukrainian].
10. Chepil, M., Dudnyk, N. (2012). Pedahohichni tekhnolohii : navch. posib [Pedagogical technologies: a textbook]. Kyiv, 224 p. [in Ukrainian].
11. Shved, M. (2015). Osnovy inkluzivnoi osvity : pidruch [Fundamentals of Inclusive Education: Textbook]. Lviv, 360 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 12.03.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНИЙ ФОКУС

УДК 378.09:3

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.353909>

Олена Купенко, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психології, політології та соціокультурних технологій
Сумського державного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9131-5179>

Людмила Теліженко, доктор філософських наук, доцент,
доцент кафедри психології, політології та соціокультурних технологій
Сумського державного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4558-513X>

Світлана Півень, кандидат ветеринарних наук, доцент,
старший викладач кафедри психології, політології та соціокультурних технологій
Сумського державного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9085-8750>

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНИЙ ФОКУС

У статті обґрунтовано застосування трансдисциплінарної методології Басараба Ніколеску у формуванні професійної спрямованості студентів соціономічних спеціальностей. Визначено роль нарративу (власного, професійного, художнього) як інструменту самопроектування та розкриття цілісності особистості. Представлено технологію конкурсу “Соціальний О.С.К.А.Р. СумДУ”. Доведено, що трансдисциплінарний фокус індивідуалізує процеси професійної освіти та сприяє навчанню майбутніх професіоналів сприймати іншу людину в цілісності та багатогранності її життєвої історії.

Ключові слова: професійна освіта; професійна спрямованість; соціономічні спеціальності; трансдисциплінарність; рівні реальності; цілісність; складність; нарратив.

Лім. 14.

Olena Kupenko, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Professor of the Psychology, Political Science and
Socio-Cultural Technologies Department, Sumy State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9131-5179>
Liudmyla Telizhenko, Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Associate Professor of the Psychology, Political Science and
Socio-Cultural Technologies Department, Sumy State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4558-513X>
Svitlana Piven, Ph.D. (Veterinary Science), Associate Professor,
Senior Lecturer of the Psychology, Political Science and
Socio-Cultural Technologies Department, Sumy State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9085-8750>

FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS OF SOCIONOMIC SPECIALTIES: TRANSDISCIPLINARY FOCUS

The article explores the current problem of forming the professional orientation of students of socionomic specialties in the context of the challenges of the modern, turbulent world. The authors emphasize that in the era of migration freedoms and forced displacement, total digitization and the rapid development of artificial intelligence, traditional disciplinary training of specialists becomes insufficient. The issues of self-determination of the individual (“Who am I?”) and attitude towards the other come to the fore, which requires a deep rethinking of the methodology of professional education.

The focus of the article is based on the application of B. Nicolescu’s transdisciplinary methodology, in particular on three key provisions: Levels of Reality (biological, psychic, socio-historical, spiritual), Logic of the Included Middle and the concept of Complexity. Such a focus allows us to overcome the rigid disposition of “subject – object” and consider the process of forming the professional orientation of future specialists in integrity and the ability to maintain subjectivity under the pressure of external circumstances.

Particular attention is paid to the phenomenon of “narrative” as a tool for revealing the complexity of human existence. Based on the concepts of N. Chepeleva, the authors reveal the potential of narrative as the basis of pedagogical and technological solutions that allow the student to integrate chaotic experience into a logical structure and move from the level of objective facts to the level of subjective meanings. It is determined that narrative practices contribute to self-projection and professional growth, especially in situations of overcoming life’s “impossibility”.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНИЙ ФОКУС

In the practical part of the article, a set of pedagogical and technological solutions is proposed, which includes: working with applicants' own narratives; analysis of external professional success stories (in particular, using the example of the technology of the "Social O.S.K.A.R. SumDU" competition); use of artistic narratives (cinema and classical literature). It is proven that such an approach provides a high level of individualization of learning, teaches future professionals to "hear the voices" of clients and perceive each person in their unique integrity.

Keywords: professional education; professional orientation; socionomic specialties; transdisciplinary; levels of reality; integrity; complexity; narrative.

Постановка проблеми. У сучасному турбулентному світі, у світі міграційних свобод і вимушеного переміщення, у час стрімкого розвитку штучного інтелекту та тотальної цифровізації перед людиною знов постає питанням "Хто Я?". Сутність міжособистісного спілкування при цьому докорінно змінюється, питання "Яке моє ставлення до Інших?" ускладнюється, а взаємна підтримка стає особливо цінним ресурсом. Це в свою чергу вимагає нової якості професіоналів, а значить і переосмислення процесів професійної підготовки студентів соціономічних спеціальностей.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз публікацій засвідчує наявність наукової дискусії за зазначеною проблемою. Зокрема, І. Іскерський ставить питання переосмислення поняттєво-категоріального апарату, уточнює сутність таких понять, як "професійна підготовка", "фахівець", "фахівець соціономічного профілю", "професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічного профілю" [6].

І. Козубовська, Р. Козубовський та О. Смух важливою умовою професійного становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери розглядають професійну спрямованість на діяльність, що проявляється через ставлення людини до інших людей, її готовність до надання іншим допомоги й підтримки у складних життєвих ситуаціях [7]. К. Яцина досліджує місце мотивації та цінностей у структурі професійної спрямованості особистості [13]. О. Санніков та О. Ерб доводять, що поглиблення професійної спрямованості може бути досягнуто шляхом реалізації індивідуального підходу в процесі професійної підготовки [8]. У цих та інших наукових публікаціях питання "Хто Я?" і "Яке моє ставлення до Інших?" проглядаються, з одного боку, як наскрізні, а з іншого як такі, що вимагають чіткішої артикуляції, а також глибшого методологічного осмислення.

Метою цієї статті є застосування фокусу трансдисциплінарної методології (за Б. Ніколеску) для кращого осмислення процесів формування професійної спрямованості студентів соціономічних спеціальностей, а також розвитку відповідних педагогіко-технологічних рішень.

Виклад основного матеріалу. Як зазначає Басараб Ніколеску, трансдисциплінарність – це дослідження того, що не вміщається в дисциплінарні чи міждисциплінарні межі, а виходить далеко за

них, не заперечуючи важливості дисциплінарних та міждисциплінарних знань. У цьому сенсі "за межами усіх дисциплін" [2] постає, насамперед, людина в складності її буття та багатоманітності існуючих в науці і культурі її вимірів, художніх, національних, релігійних та інших. Потенціал трансдисциплінарності в її осмисленні визначений принципово новим розумінням людини як цілості. Не протиставляючи суб'єкт і об'єкт пізнання, трансдисциплінарність осмислює людину в нерозривній єдності її зовнішнього і внутрішнього світів як багатовимірну людиносвітову або навіть космічну ціліність, в якій присутня кожна інша людина, все живе, все людство в його теперішньому, минулому та навіть найближчому майбутньому. Основою такої єдності як трансдисциплінарної цілості людини в концепції Б. Ніколеску є Третьє, яке охоплює та включає в себе як саму людину, так і всі її умови: культурні, соціальні, природні тощо [3]. У свою чергу, це змінює уявлення про реальність, у якій існує і яку суб'єктивно конструює людина відповідно до уявлення про саму себе, виявляючи тим самим складність та багатогранність свого буття в такому ж складному світі.

Сформоване на основі відкриттів квантової фізики таке розуміння єдності людини і світу Б. Ніколеску відобразилося в трансдисциплінарній методології з власним набором аксіом, які для соціогуманітарної освіти є ключовими. Стисло їх можна відобразити у таких основних положеннях:

– положення про рівні реальності (Levels of Reality): реальність виявляє себе у різних рівнях. Для людинознавчих дисциплін це означає, що людина одночасно існує в декількох рівнях реальності, взаємодіючи з навколишнім світом, не будучи від нього повністю відокремленою. Для особистості це, насамперед, рівні (а) біологічного, (б) індивідуальної психіки, (в) соціального й історичного, (г) духовного;

– положення про логіку включеного "Третього" (Logic of the Included Middle): якщо класична логіка базується на принципі "або А, або не-А", то трансдисциплінарна логіка стверджує, що існує третя позиція – "Т", яка "знімає" суперечність між "А" та "не-А". За Б. Ніколеску, включення "Третього" – це стан, який об'єднує протилежності на вищому рівні розуміння. При переході з одного рівня реальності на інший, те, що здавалося суперечливим, припиняє бути конфліктом, натомість усвідомлюється як уточнена дослідницька ціль;

– складність (Complexity): якщо прийняти світ як такий, що виявляє себе на різних рівнях, то поняття “складність” – це визнання неможливості зрозуміти цілісність лише в дослідженнях окремих її рівнів. Водночас це визнання взаємозалежності різних елементів, процесів і явищ у світі, жоден із яких не варто виривати з контексту [1].

Наприкінці ХХ ст. ідеї та методологія трансдисциплінарності Б. Ніколеску були визнані ЮНЕСКО та підтримані міжнародною науковою спільнотою як потреба в новому мисленні, яку мають забезпечити університети. На думку Б. Ніколеску, завдання трансдисциплінарної освіти полягає насамперед у формуванні цілісної людини, відкритої світу, власним творчим можливостям, присутнім у ній як “відкриття гармонії” та “трансперсональний вимір” [1]. Інакше, трансдисциплінарність – це творчість, що стосується формування самої сутності людини, яка через себе розвиває увесь світ, відображаючи цей процес у культурі як власній проекції. “Трансдисциплінарна освіта, заснована на трансдисциплінарній методології, дозволяє нам встановлювати зв’язки між особами, фактами, образами, уявленнями, сферами знань і дій” [2].

По завершенню першої чверті ХХІ ст. розвиток трансдисциплінарної освіти визнається суспільством як необхідний, про що свідчить поява все нових трансдисциплінарних інститутів, асоціацій, мереж тощо [4]. Проте потенціал трансдисциплінарної методології в освіті повною мірою залишається не реалізованим університетською спільнотою. Слідуючи думкам Б. Ніколеску, це потенціал освіти, зверненої до формування цілісності людини в її інтелектуальному, чуттєвому та тілесному бутті. Це потенціал освіти, яка спрямовує особистість до пошуку сенсу, долаючи розрив між наукою та художньою культурою, роблячи тим самим внесок у розв’язання напруженості у розвитку людини та людської цивілізації [1].

Слід звернути увагу, що трансдисциплінарність отримала відображення і в українській теорії та методиці професійної освіти. Своєю часу С. Ганаба обґрунтувала, що трансдисциплінарний підхід в інтеграції знань відкриває можливість перетворити навчальний процес у середовище розвитку та саморозвитку, однак підкреслила, що актуалізується таке середовище лише за умови наявності рушійної сили соціального запиту та особистісної потреби тих, хто навчається [5]. Представляються достатньо продуктивними напрацювання щодо трансдисциплінарності у підготовці фахівців мистецької освіти, різнобічно представлені в монографії [10].

Дослідницька позиція авторів цієї статті полягає у тому, що для повнішої реалізації трансдисциплінарної методології вона має застосовуватися не тільки як загальна ідея, а як “інструмент” фокусування відповідно до основних положень Б. Ніко-

леску – Levels of Reality, Logic of the Included Middle, Complexity. Саме в такому розумінні застосуємо трансдисциплінарну методологію для зменшення напруженості у пошуку людиною відповідей на питання “Хто Я?” і “Яке моє ставлення до Інших?”. Водночас межі дослідницької задачі цієї статті – професійна спрямованість як одна зі складових особистості. З огляду на це у фокусі трансдисциплінарної методології Б. Ніколеску процес формування професійної спрямованості для студентів соціономічних спеціальностей схарактеризуємо таким:

– Levels of Reality: на різних рівнях реальності студент – це: а) індивід, якому потрібно вижити в умовах небезпеки та турбулентності; б) особистість, яка всебічно розвивається; в) член академічної спільноти (при цьому припускаємо тенденцією щодо все меншої включеності студентів у академічну спільноту); г) людина в пошуку відповіді на питання про себе і про сенс власного життя;

– Logic of the Included Middle: логіка студентоцентризованості сучасної української університетської освіти, яка вимагає від студента бути суб’єктом, може приходити в суперечність із логікою реального життя, де людина відчуває нездоланий тиск зовнішніх обставин, втрачаючи суб’єктність. Трансдисциплінарність кличе подолати протилежність диспозиції “суб’єкт – об’єкт”, що може осмислюватися як шлях до розвитку суб’єкта самоуправління в світі з заданими обставинами, неминучими турбулентностями та невизначеностями;

– Complexity: в якості одного із можливих засобів для розкриття цілісності і складності світу та місця людини в ньому застосуємо феномен нарративу в розрізі індивідуальної життєтворчості, локального професійного середовища, а також ширшому розумінні художньої культури.

Наратив – це не лише спосіб упорядкування хаотичного досвіду в логічну, багатовимірну структуру, але й включення в наукове дослідження “голосу” людини. Наратив пов’язує минуле, теперішнє та майбутнє, що відповідає положенню про складність: неможливо зрозуміти стан системи зараз, не знаючи її “історії”, а також не поглядаючи у майбутнє.

Розглянемо наратив як основу розвитку педагогіко-технологічних рішень для процесів формування професійної спрямованості студентів соціономічних спеціальностей у трансдисциплінарному фокусі. При цьому спиратимемося на феномен наративу за Н. Чепелевою [11, 12].

Наратив являє собою певну інформаційну форму, що вміщує послідовність і завершеність дій. Така форма трансформує невпорядкованість життєвих подій, викликів, суперечностей і рішень у певну послідовність, вибудовану, виходячи із загальної життєвої концепції людини в контексті

обставин її життя. Основними смислотворювальними чинниками в цьому разі є тема, персонажі, сюжет і життєві обставини. “Вибудовуючи особистий наратив, людина конструює у власному смислового просторі певну ієрархію життєвих сенсів, що структурують та впорядковують її індивідуальний життєвий досвід, а також створює основу для побудови життєвих сценаріїв, планів, проєктів і подальших інтерпретацій власної особистості” [11]. Таким чином наратив втілює складність і цілісність у розумінні різних рівнів реальності людського життя.

Наративи працюють й у кризових ситуаціях, коли людина стикається з неможливістю реалізації власних мотивів, прагнень, цінностей, коли виникає завдання внутрішньої роботи із подолання вказаної неможливості, відновлення втрачених або набуття нових сенсів. При цьому наративи зміни/зростання розглядаються як такі, що запускають процеси особистісного розвитку, відкривають шляхи самозмін, які не лише дають змогу подолати ситуацію “неможливості”, але й сприяють формуванню здатності до самопроєктування, що є важливою передумовою особистісного розвитку [12].

З трансдисциплінарної точки зору наратив сприяє навчанню студентів соціономічних спеціальностей працювати не лише з об’єктивним, вимірюваним рівнем реальності (рівнем “факту”), а й сприймати інший рівень реальності – суб’єктивний, символічний, емоційний, пов’язаний з історією, яку розповідає людина. У цьому сенсі робота з наративом вчить студентів бачити багатозаровість буття живої людини з її страхами, надіями та сенсами. Тим самим наратив стає своєрідним “ліфтом”, що піднімає майбутнього фахівця на інший рівень. Водночас він вчить його розуміти не тільки складність, а і парадоксальність людського буття, коли в житті клієнта поєднується на перший погляд не сумісне: “жертва обставин” і “автор власного життя”. Це і є “включене третє” як нове розуміння, яке народжується з напруги між протилежностями, а не з заперечення однієї з них. Водночас аналізуючи наратив, студенти вчаться бачити систему зв’язків, а не лінійний ланцюжок “причина-наслідок”. Вони розуміють, що зміна в одному елементі історії (наприклад, переосмислення травматичної події) може змінити всю систему сенсів.

У цьому вбачається можливість досягнення розуміння переходу від класичної логіки “або А, або не-А” до трансдисциплінарної логіки третього елементу “Т”, який “знімає” суперечності пошуку відповідей на питання “Хто Я?” і “Яке моє ставлення до Інших?” навіть у ширших межах, ніж межі дослідницької задачі цієї статті у контексті професійної спрямованості як лише однієї зі складових особистості.

Обмеження проявляються в іншому. Емпіричним шляхом встановлено, що в програмах профе-

сійної підготовки за соціономічними спеціальностями наративне самоусвідомлення, самопроєктування та життєтворчість доступні не всім студентам і не відразу. Як правило, подібні завдання доступні студентам із творчим рівнем пізнавальної активності, які багато читають, мають певний власний досвід письмової творчості. Наявна зазвичай у них і відповідна мотивація до самопізнання та самопроєктування. При цьому важливим є те, що студенти, які беруться за завдання самопроєктування, створюють зразок для інших. Завдання ж викладача представляється в розширенні кількості та якості зразків на прикладі захоплюючих зовнішніх наративів, зокрема, з локального професійного середовища, а також у ширшому розумінні художньої культури (літератури та кіномистецтва).

Отже, представляється доцільним застосування у практиці формування професійної спрямованості студентів соціономічних спеціальностей трьох варіантів педагогіко-технологічних рішень на основі: власних наративів студентів; зовнішніх наративів на основі історій успіху професіоналів у соціономічних галузях; зовнішніх наративів на основі художніх творів (фільмів і літератури).

У якості джерела зовнішніх наративів на основі історій успіху професіоналів наведемо багаторічний досвід кафедри психології, політології та соціокультурних технологій Сумського державного університету щодо проведення конкурсу “Соціальний О.С.К.А.Р. СумДУ”, де О.С.К.А.Р. – це абревіатура від: оцінка соціально корисних активностей в регіонах. Починаючи з 2017 р. експертна група протягом року фіксує важливі події в соціальній сфері регіону, а далі фокусує увагу на лідерах, завдяки яким ці події відбулися. Про них виготовляються короткі відеосюжети. Раз на рік лідери соціальної сфери регіону отримують нагороди, а для студентів соціономічних спеціальностей збирається колекція наративів про професіоналів із комунального та громадського сектору, про волонтерів, про те, як людська енергія, творчість і небайдужість долають бар’єри і знаходять розв’язання складних ситуацій [9]. Подальші зустрічі з переможцями конкурсу “Соціальний О.С.К.А.Р. СумДУ” під час гостьових лекцій або практики підсилюють відчуття реальності наративу.

Прикладами зовнішніх наративів, що базуються на художніх творах, є кінострічки: “Заплати вперед” (М. Ледер, 2000); “Та, яка створила диво” (Н. Тасс, 2000); “В душі я танцюю” (Д. О’Доннелл, 2004); “Тріумф: історія Рона Кларка” (Р. Гейнс, 2006); “Школа Самерхіл” (Д. Іст, 2008); “Один плюс один” (О. Накаш, Е. Толедано, 2011). Літературна форма наративу представлена, зокрема, романом Чарльза Діккенса “Життя Девіда Копперфілда, розказане ним самим” [14], що потребує від здобувачів глибокої інтерпретації текстових смислів.

Простий варіант завдання для студентів після переглянутого фільму або прочитання літературного твору – написати есе. Складніший варіант – застосувати для аналізу твору “інструмент” фокусування відповідно до основних положень трансдисциплінарності Б. Ніколеску – Levels of Reality, Logic of the Included Middle, Complexity. Такий складніший варіант забезпечує розуміння зразків наративів художніх творів. Міра основаності на реальних подіях або вигаданості наративу може при цьому залишатися поза уваги, але нелінійна система зв'язків і цілісність історії потрапляють у самий фокус уваги студентів.

Висновки. Отже, в сучасних умовах традиційної дисциплінарної підготовки студентів соціономічної сфери недостатньо. Доцільним представляється застосування трансдисциплінарного підходу Басараба Ніколеску, що дозволяє вийти за межі окремих наук та досягнути людину як цілісну багатовимірну систему, яка перебуває в єдності зі світом. Зокрема, у процесі формування професійної спрямованості майбутніх професіоналів пропонується застосування положення трансдисциплінарності щодо єдності суб'єкта і об'єкта пізнання, існування їх різних рівнів реальності, логіки включеного “Третього” та складності сприйняття.

Наратив розглядається як одна із можливих основ розкриття складності, інтеграції хаотичного досвіду в логічну структуру. Використання наративів у навчанні дозволяє студентам працювати не лише з рівнем “фактів”, а й із суб'єктивними сенсами, вчить їх бачити багатошаровість людського буття та допомагає в самопроектванні власного професійного майбутнього. Для цього продуктивними представляються варіанти педагогіко-технологічних рішень на основі: власних наративів студентів; зовнішніх наративів на основі історій успіху професіоналів; зовнішніх наративів на основі художніх творів (фільмів і літератури).

Трансдисциплінарний підхід дозволяє перетворити навчальний процес на середовище саморозвитку, а використання складних аналітичних завдань (у трансдисциплінарному фокусі) вчить майбутніх фахівців бачити в клієнті не просто “об'єкт допомоги”, а цілісну історію, де зміна одного елемента (сенсу) може змінити всю систему життя людини. Трансдисциплінарність таким чином – це можливість надати “голос” здобувачам і навчати їх почути “голоси” людей, з якими вони будуть працювати в своїй професійній діяльності. Застосування при цьому педагогіко-технологічних рішень на основі наративів забезпечує високий рівень індивідуалізації процесу формування професійної спрямованості.

Дослідження виконано в межах наукового проекту 0126U001078, що фінансується за рахунок коштів державного бюджету України на замовлення Міністерства освіти і науки України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Nicolescu B. The Transdisciplinary Evolution of the University Condition for Sustainable Development. *Talk at the International Congress “Universities’ Responsibilities to Society”, International Association of Universities, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand, November, 12–14, 1997.* URL: <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8.php> (дата звернення: 09.03.2026).
2. Nicolescu B. Transdisciplinarity – past, present and future. *Reshaping sciences, policies and practices for endogenous sustainable development.* B. Haverkort & C. Reijntjes (Eds.). 2006. pp. 142–166.
3. Nicolescu B. Methodology of transdisciplinarity: Levels of reality, logic of the included middle and complexity. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 1(1), 2010. pp. 17–32. DOI: <https://doi.org/10.22545/2010/0009> (дата звернення: 09.03.2026).
4. Nicolescu B. Transdisciplinaridade: Uma esperança para a humanidade. *Transdisciplinaridade e educação do futuro.* F. Dravet, F. Pasquier, J. Collado, & G. de Castro (Orgs.), 2019. pp. 13–18.
5. Ганаба С. Методологічний потенціал трансдисциплінарного підходу в організації змісту навчання. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Філософія*, 15, 2014. pp. 62–67. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/2781/1/13.pdf> (дата звернення: 09.03.2026).
6. Іскерський І. Професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічного профілю: дефінітивний аналіз. *Молодь і ринок*, 2/222, 2024. С. 125–130. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300099> (дата звернення: 09.03.2026).
7. Козубовська І.В., Козубовський Р.В., Смух О.Т. Формування професійної спрямованості майбутніх фахівців соціономічної сфери. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: “Педагогіка. Соціальна робота”*, 1(54), 2025. С. 78–82. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.78-82> (дата звернення: 09.03.2026).
8. Санніков О.І., Ерб О.В. Професійна спрямованість як чинник розвитку властивостей особистості. *Перспективи та інновації науки. (Серія “Педагогіка”)*, 3(49), 2025. С. 1338–1357. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3\(49\)-1338-1357](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3(49)-1338-1357) (дата звернення: 09.03.2026).
9. Соціальний О.С.КА.Р СумДУ. URL: <https://ppst.sumdu.edu.ua> (дата звернення: 09.03.2026).
10. Козир А.В. (ред.). Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю: колективна монографія. Ч. 1. Київ: Світ знань. 2023. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/89ac9336-25dd-49c9-a3f7-c70c3cff4452/content> (дата звернення: 09.03.2026).
11. Чепелева Н.В. Дискурсивні засоби самопроектвання особистості. *Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”*, 24, 2013. С. 7–11.
12. Чепелева Н.В. Самопроектвання особистості у кризових життєвих обставинах. *Особистість в умовах кризових викликів сучасності: Матеріали методологічного семінару НАПН України.* С. Д. Максименко (ред.). 28–34. 2016. URL: <https://lib.iitta.gov.ua> (дата звернення: 09.03.2026).
13. Яцина К. Мотивація і цінності у структурі професійної спрямованості особистості. *Професійна педагогіка*, 1(24), 2022. С. 244–250. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.244-250> (дата звернення: 09.03.2026).

14. Dickens C. David Copperfield. Oxford University Press, 2008.

REFERENCES

1. Nicolescu, B. (1997). The Transdisciplinary Evolution of the University Condition for Sustainable Development. *Talk at the International Congress "Universities' Responsibilities to Society", International Association of Universities, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand, November, 12–14*. Available at: <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8.php> (Accessed 09 March 2026). [in English].

2. Nicolescu, B. (2006). Transdisciplinarity – past, present and future. *Reshaping sciences, policies and practices for endogenous sustainable development*. B. Haverkort & C. Reijntjes (Eds.), pp. 142–166. [in English].

3. Nicolescu, B. (2010). Methodology of transdisciplinarity: Levels of reality, logic of the included middle and complexity. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 1(1), pp. 17–32. DOI: <https://doi.org/10.22545/2010/0009> (Accessed 09 March 2026). [in English].

4. Nicolescu, B. (2019). Transdisciplinaridade: Uma esperança para a humanidade. *Transdisciplinaridade e educação do futuro*. F. Dravet, F. Pasquier, J. Collado, & G. de Castro (Orgs.), 13–18. [in English].

5. Hanaba, S. (2014). Metodolohichniy potentsial transdystyplinarnoho pidkhotodu v orhanizatsii zmistu navchannia. [Methodological potential of transdisciplinary approach in learning content]. *Scientific Notes of Ostroh Academy National University: Philosophy Series*, 15, pp. 62–67. Available at: <https://eprints.ou.edu.ua/id/eprint/2781/1/13.pdf> (Accessed 09 March 2026). [in Ukrainian].

6. Iskerskyi, I. (2024). Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnoho profilu: definityvnyi analiz. [Professional training of future specialists in the socioeconomic profile: a definitive analysis]. *Youth & market*, 2/222, pp. 125–130. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300099> (Accessed 09 March 2026). [in Ukrainian].

7. Kozubovska, I.V., Kozubovskyi, R.V. & Smuk, O.T. (2025). Formuvannia profesiinoi spriamovanosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnoi sfery. [Formation of professional orientation of future specialists of the socio-economic sphere]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social Work"*, 1(54), pp. 78–82. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.78-82> (Accessed 09 March 2026). [in Ukrainian].

24144/2524-0609.2024.54.78-82 (Accessed 09 March 2026). [in Ukrainian].

8. Sannikov, O.I. & Erb, O.V. (2025). Profesiina spriamovanist yak chynnyk rozvytku vlastyvostei osobystosti. [Professional orientation as a factor in the development of personality traits]. *Perspectives and Innovations of Science. Series: "Pedagogy"*, 3(49), pp. 338–357. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3\(49\)-1338-1357](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3(49)-1338-1357) (Accessed 09 March 2026). [in Ukrainian].

9. Sotsialnyi O.S.K.A.R. SumDU. [Social O.S.K.A.R. SumDU]. Available at: <https://ppst.sumdu.edu.ua> (Accessed 09 March 2026). [in Ukrainian].

10. Kozyr, A.V. (red.). (2023). Transdystyplinarnyi vymir pidhotovky fakhivtsiv mystetskooho profilu [The transdisciplinary dimension of training arts professionals]. Kyiv. Available at: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/89ac9336-25dd-49c9-a3f7-c70c3cff4452/content> (Accessed 09 March 2026). [in Ukrainian].

11. Chepelieva, N.V. (2013). Dyskursyvni zasoby samo proektuvannia osobystostiliu [Discursive means of personality self-design]. *Scientific Notes. Series: "Psychology and Pedagogy"*, 24, pp. 7–11. [in Ukrainian].

12. Chepelieva, N.V. (2016). Samoproektuvannia osobystosti u kryzovykh zhyttievnykh obstavynakh. [Personality self-design in crisis life circumstances]. *Personality in the Context of Contemporary Crisis Challenges: Proceedings of the Methodological Seminar of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*. S. D. Maksymenko (Ed.), 28–34. Available at: <https://lib.iitta.gov.ua> (Accessed 09 March 2026). [in Ukrainian].

13. Yatsina, K. (2022). Motyvatsiia i tsinnosti u strukturii profesiinoi spriamovanosti osobystosti. [Motivation and values in the structure of professional orientation of personality]. *Professional Pedagogy*, 1(24), 244–250. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.244-250> (Accessed 09 March 2026). [in Ukrainian].

14. Dickens, C. (2008). David Copperfield. Oxford University Press. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 10.03.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026



Великий той учитель, який проймається справою, якої навчає.

*Катон Старший,
римський сенатор, письменник*

Від педагога залежить, чим стане серце дитини – ніжною квіткою чи засушеною корою.

*Василь Сухомлинський,
український педагог*

Освіта – скарб; праця – ключ до нього.

*П'єр Буаст,
французький лексикограф і поет*



ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 378.011.3-051:373.3]:371.314.6

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.358069>

Оксана Шквир, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та соціальної роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0683-6557>

Богдан Кришук, кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та соціальної роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9999-5356>

Галина Дудчак, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9999-5356>

Ольга Поляновська, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6512-3867>

Світлана Чернюк, викладач кафедри педагогіки та соціальної роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3305-6522>

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті акцентовано увагу на важливому завданні підготовки майбутніх учителів початкових класів – формуванні soft skills. Доведено, що залучення майбутніх учителів початкових класів до проєктної діяльності сприяє формуванню у них soft skills. Уточнено сутність понять “soft skills” та “проєктна діяльність”. Визначено педагогічні умови формування soft skills майбутніх учителів початкових класів засобами проєктної діяльності. Висвітлено досвід викладачів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії щодо реалізації визначених педагогічних умов у процесі викладання освітніх компонентів на різних рівнях освіти.

Ключові слова: soft skills; проєктна діяльність; майбутні учителі початкових класів; педагогічні умови формування soft skills майбутніх учителів початкових класів засобами проєктної діяльності; освітні компоненти.

Табл. 1. Літ. 10.

Oksana Shkvyr, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Pedagogy and Social Work Department, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0683-6557>

Bohdan Kryshchuk, Ph.D. (Pedagogy), Professor of the Pedagogy and Social Work Department, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9999-5356>

Halyna Dudchak, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Pedagogy and Social Work Department, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9999-5356>

Olha Polianovska, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Pedagogy and Social Work Department, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6512-3867>

Svitlana Cherniuk, Lecturer of the Pedagogy and Social Work Department, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3305-6522>

FORMATION OF SOFT SKILLS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS BY MEANS OF PROJECT ACTIVITIES

The article focuses on the important task of training future primary school teachers – the formation of soft skills. It is proven that involving future primary school teachers in project activities contributes to the formation of their soft skills. The objective of the article is to highlight the pedagogical conditions for the formation of the soft skills of future primary school teachers by means of project activities and the experience of teachers of the Department of Pedagogy and Social Work of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy in their implementation. The essence of the concepts of “soft skills” and “project activities” has been clarified. It has been found that soft skills are universal skills that are needed in any field of professional activity. The groups of soft skills have been determined: individual-personal, communicative, and organizational-management, which together ensure the effectiveness of the professional activity of a primary school teacher. Based on the study of scientific and pedagogical literature, the method of expert assessments and ranking, the pedagogical conditions for the formation of soft

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

skills of the future primary school teachers by means of project activities have been determined: ensuring the professional orientation of project activities; organizing structured team interaction of students; using instructional materials regarding the content of projects and requirements for their presentation. The experience of teachers of the Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy in implementing the specified pedagogical conditions in the process of teaching the following educational components is highlighted: "Didactics" (professional pre-higher level of education), "Didactics of Primary Education" (first (bachelor's) level of higher education), "Psychology of Pedagogical Activity" (second (master's) level of higher education), "Technologies for Studying Educational Branches of Primary School" (second (master's) level of higher education). Prospects for further scientific research have been identified: studying foreign experience in the formation of soft skills of the future primary school teachers by means of project activities and determining effective pedagogical conditions that could be implemented in the practice of domestic higher education institutions.

Keywords: soft skills; project activities; future primary school teachers; pedagogical conditions for the formation of soft skills of the future primary school teachers by means of project activities; educational components.

Постановка проблеми. Реформування системи початкової освіти в контексті положень Концепції Нової української школи зумовила нові вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів закладів загальної середньої освіти.

У Професійному стандарті "Вчитель закладу загальної середньої освіти" (2024 р.) визначено низку професійних компетентностей, які мають бути сформовані у вчителя сучасної початкової школи, серед них мовно-комунікативна, емоційно-етична, психологічна, здоров'язбережувальна, організаційна, компетентність педагогічного партнерства та ін. [8]. Всі вони передбачають володіння вчителем soft skills (м'якими навичками), що забезпечують ефективність взаємодії з учасниками освітнього процесу, адаптивність та управління власною педагогічною діяльністю. Ці навички допомагають успішно вирішувати професійні завдання та педагогічні ситуації, з якими кожен день стикається вчитель, досягати успіху в професійній діяльності.

Відтак формування soft skills майбутніх учителів початкових класів закладу загальної середньої освіти є важливим завданням підготовки майбутніх фахівців.

Soft skills успішно формуються через діяльність, яка передбачає контактну взаємодію, спілкування; розробку творчого продукту; розвиток критичного мислення, емоційного інтелекту, креативності, стресостійкості, вміння працювати в команді. До таких видів діяльності відносимо проєктну.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню сутності та класифікації soft skills присвячені праці С. Бойд, Н. Гудими, Н. Дудник, Г. Клекстон, П. Мосс, Ю. Портланд, Р. Хіпкінс та ін.

Теоретичні та практичні засади розвитку soft skills майбутніх учителів вивчали О. Беляєв, А. Бобро, О. Демченко, О. Ільїна, Н. Казьмірчук та ін.

Проблему організації проєктної діяльності у процесі підготовки майбутніх педагогів різних спеціальностей досліджували М. Сорочан, Л. Шевченко та ін. (Дошкільна освіта); Ю. Большакова, С. Буднік, С. Купчак, І. Федь та ін. (Початкова освіта); Є. Вариченко, К. Горчинська Т. Крамаренко, О. Марущак, Д. Неміров, Р. Пазюк та ін. (Середня освіта).

Однак проблема формування soft skills майбутніх учителів початкових класів засобами проєктної діяльності залишається малодослідженою.

Мега статті полягає у висвітленні педагогічних умов формування soft skills майбутніх учителів початкових класів засобами проєктної діяльності та досвіду викладачів кафедри педагогіки та соціальної роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (ХГПА) щодо їх реалізації.

Мета статті передбачає розв'язання таких завдань:

1. Уточнити зміст понять "soft skills" та "проєктна діяльність".
2. Визначити педагогічні умови формування soft skills майбутніх учителів початкових класів засобами проєктної діяльності.
3. Описати досвід викладачів кафедри педагогіки та соціальної роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії щодо реалізації визначених педагогічних умов.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що здебільшого поняття "soft skills" інтерпретується як здатність особистості гнучко та раціонально застосовувати навички у різних ситуаціях, забезпечуючи ефективне прийняття рішень та адаптивну поведінку у динамічному та нестабільному середовищі. При цьому термін "soft" підкреслює гнучкість і м'якість підходу, а "skills" – практичні вміння діяти цілеспрямовано [1].

Soft skills (м'які навички) є універсальними навичками, оскільки, на відміну від hard skills (твердих навичок) потрібні у будь-якій сфері професійної діяльності. Результати емпіричних досліджень, проведених у провідних закладах вищої освіти, засвідчують домінуючу роль soft skills у структурі професійного та особистісного успіху фахівця [6].

У контексті нашого дослідження поняття "soft skills" будемо розглядати, як сукупність індивідуально-особистісних, комунікативних та організаційно-управлінських навичок [2], що забезпечують ефективність професійної діяльності вчителя початкових класів (таблиця 1).

О. Демченко, Н. Казьмірчук, К. Коваль та І. Стахова зазначають, що розвиток soft skills майбутніх

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

учителів початкових класів є важливим чинником його конкурентоспроможності та професійного акмеологічного зростання особистості педагога, успіху [3; 5].

Таблиця 1

Soft skills учителя початкових класів та їх змістова характеристика

Група soft skills	Характеристика навичок	Прояв у педагогічній діяльності
Індивідуально-особистісні	прийняття рішень, розв'язання проблем, цілепокладання, самоуправління, самоосвіта, позитивне мислення, орієнтація на результат, критичне й творче мислення, самопрезентація, прогнозування, емоційний інтелект	ефективне планування діяльності, здатність до саморозвитку, прийняття педагогічно доцільних рішень, реагування на власні емоційні стани та емоції інших, здатність до генерації оригінальних ідей
Комунікативні	аргументоване висловлення своїх думок, взаємодія з учасниками освітнього процесу, врахування різних точок зору, мовленнєвий етикет, активне слухання, міжкультурна чутливість	побудова ефективної педагогічної взаємодії, створення сприятливого комунікативного середовища
Організаційно-управлінські	організація діяльності, командна робота, лідерство, планування, створення сприятливого психологічного клімату, управління конфліктами	ефективна організація освітнього процесу, координація групової роботи

Формуванню soft skills у майбутніх учителів початкових класів сприяють різні види діяльності, зокрема проєктна. Існують різні підходи до розкриття змісту поняття “проєктна діяльність”. Ми поділяємо думку В. Каламаж, яка тлумачить його як “належно мотивовану, спеціально організовану спільну діяльність суб’єктів навчання в складі проєктних груп, спрямовану на вирішення певної проєктної задачі й створення реального продукту шляхом групового та автономного навчання, що містить в собі одночасне вивчення мови, професійно-орієнтованого навчального контенту і розвиток навичок, за фасилітативної допомоги викладача у певний обмежений період часу” [4, 40].

Проєктна діяльність відіграє значну роль у формуванні м’яких навичок майбутніх учителів початкових класів, оскільки створює ситуації реальної взаємодії, відповідального вибору й спільного досягнення результату.

Погоджуємося з думкою Н. Котелянець та А. Кушнір, які зазначають, що інтеграція проєктної діяльності в процес підготовки майбутніх учителів початкових класів сприяє розвитку у них комунікативних навичок, креативності, здатності до співпраці та відповідальності за результати колективної праці [7].

На основі вивчення науково-педагогічної літератури (О. Беляєв, О. Бобро, О. Демченко, В. Каламаж, Н. Котелянець та ін.) нами було визначено такі педагогічні умови формування soft skills майбутніх учителів початкових класів засобами проєктної діяльності: організація структурованої командної взаємодії студентів; варіативний підхід до вибору тем проєктів; забезпечення професійної спрямованості проєктної діяльності; оптимальне

поєднання індивідуальних, парних та групових форм проєктної діяльності; стимулювання проєктної діяльності; використання інструктивних матеріалів щодо змісту проєктів та вимог до їх презентації.

З метою визначення серед них найбільш вагомими нами було використано метод експертних оцінок. Експертами були викладачі кафедри педагогіки та соціальної роботи ХГПА (10 осіб). Їм було запропоновано виокремити серед запропонованих умов три найважливіші. На основі аналізу результатів дослідження та методу ранжування визначено такі три педагогічні умови формування soft skills майбутніх учителів початкових класів засобами проєктної діяльності: забезпечення професійної спрямованості проєктної діяльності (100 %); організація структурованої командної взаємодії студентів (90 %); використання інструктивних матеріалів щодо змісту проєктів та вимог до їх презентації (80 %).

Розкриємо особливості реалізації кожної педагогічної умови на прикладах вивчення освітніх компонентів у ХГПА.

Перша педагогічна умова – забезпечення професійної спрямованості проєктної діяльності – передбачає орієнтацію проєктної діяльності на розв’язання типових для початкової школи професійних завдань: планування й організація освітнього процесу, створення розвивального та безпечного освітнього середовища, співпраця з учасниками освітнього процесу та ін. Така проєктна діяльність розвиває позитивну мотивацію до навчання та формує індивідуально-особистісні, комунікативні та організаційно-управлінські навички soft skills.

Професійна спрямованість проєктної діяльності забезпечується тоді, коли студенти виконують не

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

абстрактні навчальні завдання, а проєкти, зміст і спосіб реалізації яких відтворюють типові професійні дії вчителя початкових класів та вимагають взаємодії, розподілу ролей, прийняття рішень, презентації результатів і їх рефлексивного аналізу. За такої організації проєктної діяльності м'які навички формуються не ізольовано, а в процесі розв'язання професійно значущих педагогічних завдань, що надає їм особистісної й фахової цінності.

Значну увагу слід приділяти тематиці проєктів, яка має відповідати професійним завданням вчителя початкових класів та викликати інтерес у студентів. До прикладу, у процесі вивчення освітнього компонента "Дидактика", що викладається на фаховому передвищому рівні вищої освіти в ХГПА, студентам пропонуються такі теми проєктів: "Від програми до живого уроку", "Карта методів для одного класу", "Методична валіза учителя", "Навчання через запитання", "Маршрут учня на уроці". У процесі вивчення освітнього компонента "Психологія педагогічної діяльності" (другий (магістерський рівень вищої освіти) здобувачі освіти активно включаються в розробку таких проєктів, як "Учитель у ситуації стресу: алгоритм професійної саморегуляції", "Емоційний клімат класу: діагностика і педагогічна підтримка", "Психологічний супровід адаптації молодших школярів".

Друга педагогічна умова – організація структурованої командної взаємодії студентів – ґрунтується на цілеспрямованому формуванні студентських груп з чітко визначеними ролями, завданнями та зонами відповідальності; створенні такого освітнього середовища, де кожен учасник проєктної діяльності має можливість навчитися взаємодіяти та координувати дії з іншими членами команди.

Структурована командна взаємодія у проєктній діяльності є ефективним середовищем формування soft skills, оскільки забезпечує розвиток аргументованої комунікації, саморегуляції та контактної взаємодії. Також командна робота сприяє формуванню навичок планування, координації, рефлексії та конструктивного розв'язання проблем і конфліктів.

При вивченні різних освітніх компонентів ми організуємо командну розробку проєктів, у ході якої кожен студент отримує конкретну роль та вчиться координувати свої дії із іншими членами команди. Наприклад, один студент може відповідати за визначення дидактичної мети та очікуваних результатів навчання, інший – за добір і структурування змісту навчального матеріалу, ще один – за розробку візуального супроводу, окремий студент – за презентацію результатів проєкту тощо. Так у процесі вивчення освітнього компонента "Дидактика початкової освіти", що викладається на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти в ХГПА, залу-

чаємо студентів до виконання групових навчальних проєктів. Наведемо приклади таких проєктів:

1. "Організація ранкової зустрічі в початковій школі". У ході виконання проєкту студенти розробляють структуру заняття, добирають методи та прийоми роботи, визначають ролі учасників, презентують власну модель проведення ранкової зустрічі.

2. "Вирішення конфліктної ситуації" – передбачає об'єднання студентів у групи та аналіз ними педагогічної ситуації, розподіл ролей (учитель, учень, батьки), інсценізація, моделювання варіантів розв'язання конфлікту та обґрунтування найбільш ефективної стратегії педагогічної взаємодії.

3. "Адаптація навчального матеріалу до індивідуальних освітніх потреб учнів". У межах цього проєкту здобувачі освіти розробляють диференційовані завдання, планують освітню діяльність з урахуванням рівня підготовки учнів та презентують результати командної роботи.

4. "Проєктування та проведення уроку в початковій школі" передбачає розробку студентами у командах конспектів уроків. У процесі роботи здійснюється розподіл ролей (розробник завдань, модератор, доповідач), спільне планування структури уроку, моделювання педагогічної взаємодії, проведення фрагменту уроку (мікрОВикладання).

5. Проєкт "Зміст освіти в Україні та за кордоном" передбачає дослідження студентами в командах змісту освіти в різних країнах світу, складання порівняльної характеристики із українською системою освіти, підготовку мультимедійної презентації та представлення результатів роботи.

Третя педагогічна умова – використання інструктивних матеріалів щодо змісту проєктів та вимог до їх презентації. Розробка проєкту та його презентація – це вид пошуково-творчої самостійної роботи, який потребує вміння аналізувати наукову літературу та нормативні документи; проводити емпіричні дослідження; систематизувати, порівнювати та узагальнювати зібраний фактичний матеріал; пропонувати нові педагогічні ідеї та доводити їх ефективність; співпрацювати з іншими учасниками проєкту; оцінювати результати проєктної діяльності [10, 34].

Опитування здобувачів освіти показало, що основні труднощі, які вони відчують під час проєктної діяльності, зумовлені витратою значної кількості часу на визначення основних ідей проєкту та їх представлення в певній логічній послідовності.

З метою оптимізації проєктної діяльності студентів розробляються інструктивні матеріали (методичні рекомендації), в яких мають бути висвітлені вимоги до структури та змісту проєктів, а також їх презентації. Ці вимоги мають бути еталонним оцінювання якості виконаної роботи.

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Так при вивченні освітнього компонента “Технології вивчення освітніх галузей початкової школи”, що викладається на магістерському рівні вищої освіти в ХГПА, майбутні вчителі початкових класів залучаються до розробки компонентів технології вивчення конкретної освітньої галузі. Вивчення кожної технології має однаковий план, який відповідає компонентам структури процесу навчання: цільовий, стимуляційно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулювальний, оцінно-результативний. Студенти самостійно вибирають компоненти та розробляють проєкти. Вимоги до проєктів та доповідей прописані в методичних рекомендаціях, що розміщені на платформі Moodle [9]. Наведемо приклад вимог до доповіді:

1. Доповідь має тривати до 10 хвилин.

2. Доповідь має мати чітку структуру: вступ (розкрити сутність мети освітньої галузі, сутність компонента та запропонувати визначення сутності компонента технології вивчення певної освітньої галузі; основна частина (розкрити особливості компонента технології, акцентуючи увагу на галузі, навести конкретні приклади); висновки (визначити, яке місце займає цей компонент в системі компонентів технології вивчення освітньої галузі).

3. Під час доповіді організувати взаємодію зі студентами (продумати запитання до присутніх студентів) [9, 7].

Після прослуховування доповіді здобувачі освіти ставлять запитання авторам проєкту та оцінюють їхню роботу, керуючись вимогами, що висвітлені в методичних рекомендаціях.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, soft skills – це сукупність індивідуально-особистісних, комунікативних та організаційно-управлінських навичок, що забезпечують ефективність професійної діяльності вчителя початкових класів. Успішному формуванню soft skills сприяє залучення майбутніх учителів початкових класів до такої проєктної діяльності, що має професійну спрямованість та передбачає структуровану командну взаємодію студентів і використання інструктивних матеріалів щодо змісту проєктів та вимог до їх презентації.

Подальший науковий пошук варто спрямувати на вивчення зарубіжного досвіду формування soft skills у майбутніх учителів початкових класів засобами проєктної діяльності та визначення ефективних педагогічних умов, які б можна було б імплементувати в практику вітчизняних ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляев О.Б., Ільїна О.О. Формування soft skills у майбутніх учителів Нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 79. Т. 1. 2021. С. 13–16.

2. Бобро А. Формування soft skills у майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки. серія “Психолого-педагогічні науки” (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*, (1), 2021. С. 117–124.

3. Демченко О., Казьмірчук Н., Стахова І. Розвиток soft skills майбутніх учителів початкових класів як засіб акмеологічного зростання. *Професійна педагогіка*. 2022. № 1(24). С. 91–100.

4. Каламаж В.О. Психологічні чинники ефективності групової проєктної діяльності студентів ЗВО у процесі вивчення іноземної мови : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософії : 19.00.01. Луцьк, 2019. 225 с. URL: <https://ra.vnu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/10/Dysertatsiya-Kalamazh.pdf> (дата звернення: 12.03.2026).

5. Коваль К.О. Розвиток “soft skills” у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного університету*. Вип. 2, 2015. С. 162–167.

6. Коновальчук І.М. Розвиток “soft skills” майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки. *Modern vision of implementing innovations in scientific studies*. February 14. Marseille, French Republic. Collection of scientific papers “SCIENTIA”. 2025. С. 192–198.

7. Котелянець Н. Кушнір А. Формування творчого мислення майбутніх учителів початкової школи засобами проєктної діяльності. *Інновації в дошкільній і початковій освіті*. 2024. № 2. С. 57–67. URL: <https://vspu.net/idpo/index.php/journal/article/view/16/21> (дата звернення: 10.03.2026).

8. Професійний стандарт “Вчитель закладу загальної середньої освіти”: затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024. № 1225. URL: <https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia> (дата звернення: 09.03.2026).

9. Шквир О.Л. Методичні рекомендації до виконання самостійних робіт з курсу “Технології вивчення освітніх галузей початкової школи” для здобувачів вищої освіти денної форми навчання. Хмельницький: ХГПА, 2025. 10 с.

10. Шквир О., Кришук Б., Поляновська О., Сівак Н, Суховірський О. Праксеологічний підхід до підготовки майбутніх учителів-магістрів зі спеціальності 013 Початкова освіта. *Молодь і ринок*. № 1 (233), 2025. С. 31–37.

REFERENCES

1. Bieliaiev, O.B. & Ilina, O.O. (2021). Formuvannia soft skills u maibutnikh uchyteliv Novoi ukrainskoi shkoly [Formation of soft skills of the future teachers of the New Ukrainian School]. *Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools*. No. 79. Vol.1. pp. 13–16. [in Ukrainian].

2. Bobro, A. (2021). Formuvannia soft skills u maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Formation of soft skills of future primary school teachers]. *Scientific notes. Series “Psychological and pedagogical sciences” (Nizhyn State University named after Mykola Hohol)*. (1), pp. 117–124. [in Ukrainian].

3. Demchenko, O., Kazmirchuk, N. & Stakhova, I. (2022). Rozvytok soft skills maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv yak zasib akmeolohichnoho zrostannia [Development of soft skills of future primary school teachers as a means of acmeological growth]. *Professional pedagogy*. No. 1(24). pp. 91–100. [in Ukrainian].

4. Kalamazh, V.O. (2019). Psykholohichni chynnyky efektyvnosti hrupovoi proektnoi diialnosti studentiv ZVO u

РОЛЬ ТА НАПРЯМИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

protsepsi vyvchennia inozemnoi movy [Psychological factors of the effectiveness of group project activities of students of higher educational institutions in the process of learning a foreign language: dissertation for the degree of Doctor of Philosophy]. *Doctor of Philosophy*. Lutsk, 2019. 225 p. Available at: <https://ra.vnu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/10/Dysertatsiya-Kalamazh.pdf> (Accessed 12 Mar. 2026). [in Ukrainian].

5. Koval, K.O. (2015). Rozvytok "soft skills" u studentiv – ody z vazhlyvykh chynnykiv pratsevlashtuvannia [Developing "soft skills" of students – one of the important factors in employment]. *Bulletin of Vinnytsia Polytechnic University*. Vol. 2, pp. 162–167. [in Ukrainian].

6. Konovalchuk, I.M. (2025). Rozvytok "soft skills" maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsepsi fakhovoi pidhotovky. [Development of "soft skills" of future primary school teachers in the process of professional training]. *Modern vision of implementing innovations in scientific studies*. February 14. Marseille, French Republic. *Collection of scientific papers "SCIENTIA"*. pp. 192–198. [in Ukrainian].

7. Kotelianets, N. & Kushnir, A. (2024). Formuvannia tvorchoho myslennia maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly zasobamy proiektnoi diialnosti. Innovatsii v doshkilnii i pochatkovii osviti [Formation of creative thinking of future primary school teachers through project activities]. No. 2.

pp. 57–67. Available at: <https://vspu.net/idpo/index.php/journal/article/view/16/21> (Accessed 10 Mar. 2026). [in Ukrainian].

8. Profesiyni standart "Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity": [Professional standard "Teacher of a general secondary education institution"] approved by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated August 29, 2024. No. 1225. Available at: <https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia> (Accessed 09 Mar. 2026). [in Ukrainian].

9. Shkvyr, O.L. (2025). Metodychni rekomendatsii do vykonannia samostiinykh robot z kursu "Tekhnolohii vyvchennia osvितnikh haluzei pochatkovoi shkoly" dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity dennoi formy navchannia [Methodological recommendations for performing independent work on the course "Technologies for studying educational branches of primary school" for full-time higher education students]. *Khmelnyskyi*, 10 p. [in Ukrainian].

10. Shkvyr, O., Kryshchuk, B., Polianovska, O., Sivak, N. & Sukhovirskyi, O. (2025). Prakseolohichni pidkhid do pidhotovky maibutnikh uchyteliv-mahistriv zi spetsialnosti 013 Pochatkova osvita [Praxeological approach to the training of future teachers-masters in the specialty 013 Primary Education]. *Youht & market*. No. 1 (233). pp. 31–37. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 13.03.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

УДК 378.147:378.011.3-051:004.89

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.358054>

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

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9197-2953>

Роман Пазюк, кандидат фізико-математичних наук, доцент
кафедри фізики та інформаційних систем

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1332-2979>

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

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0358-2624>

РОЛЬ ТА НАПРЯМИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

У статті розглядаються сучасні тенденції інтеграції технологій штучного інтелекту (ШІ) у систему педагогічної освіти та їхній вплив на фахову підготовку майбутніх учителів. Особлива увага приділяється ключовим напрямкам використання інтелектуальних цифрових систем, серед яких персоналізація навчання, автоматизація оцінювання, створення та адаптація навчальних матеріалів, аналітика освітніх даних і застосування педагогічних агентів. Аналізуються як зарубіжні, так і вітчизняні дослідження у сфері цифрової трансформації освіти, зокрема модель інтеграції технологічних, педагогічних і предметних знань ТРАСК (P. Mishra, M. Koehler), концептуальні підходи до розвитку цифрової грамотності (A. Martin, J. Grudziecki) та підхід TEDDICS щодо формування інформаційно-комунікаційних навичок учнів (F. Siddiq, R. Scherer, J. Tondeur).

Особлива увага приділяється розвитку цифрової компетентності педагогів, яка охоплює навички роботи з інтелектуальними системами, критичну оцінку результатів їхньої роботи та ефективне використання ШІ для підтримки навчального процесу. Визначено основні виклики інтеграції ШІ в освіту, серед яких забезпечення академічної доброчесності, захист персональних даних та етичні аспекти застосування алгоритмів. Показано, що впровадження технологій ШІ сприяє створенню адаптивних та персоналізованих освітніх середовищ, оптимізації

РОЛЬ ТА НАПРЯМИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

професійної діяльності педагогів, підвищенню ефективності навчального процесу та формуванню індивідуалізованих освітніх траєкторій для здобувачів освіти.

Розглянуто перспективи розвитку інтелектуальних освітніх платформ, цифрових помічників учителя, адаптивних систем навчання та віртуальних освітніх середовищ, що можуть трансформувати підходи до організації навчального процесу, забезпечити інтерактивність та високий рівень мотивації студентів, а також підвищити якість професійної підготовки педагогічних кадрів. Узагальнено, що розвиток технологій штучного інтелекту відкриває нові можливості для модернізації педагогічної освіти, створення ефективних інноваційних освітніх середовищ та формування сучасного вчителя, здатного компетентно та творчо діяти в умовах цифрового суспільства.

Ключові слова: штучний інтелект; педагогічна освіта; цифрова компетентність; інтелектуальні системи; персоналізація навчання; TPACK; педагогічні агенти; адаптивні освітні середовища; автоматизація оцінювання; learning analytics; цифрові платформи; інновації в освіті.

Літ. 10.

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

Roman Pazyuk, Ph.D. (Physics and Mathematics), Associate Professor of the
Physics and Information Systems Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1332-2979>

Dmytro Nemirov, Applicant of the Third (Educational and Scientific) Level of
Higher Education, Specialty A5 "Professional Education (by specialization)"
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0358-2624>

THE ROLE AND AREAS OF APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF MODERN TEACHERS

This article examines current trends in the integration of artificial intelligence (AI) technologies into the teacher training system and their impact on the professional development of future teachers. Particular attention is paid to key areas of application for intelligent digital systems, including personalised learning, automated assessment, the creation and adaptation of teaching materials, educational data analytics, and the use of pedagogical agents. Both international and domestic research in the field of digital transformation in education is analysed, including the TPACK model of integrating technological, pedagogical and content knowledge (P. Mishra, M. Koehler), conceptual approaches to the development of digital literacy (A. Martin, J. Grudziecki) and the TEDDICS approach to the development of students' information and communication skills (F. Siddiq, R. Scherer, J. Tondeur).

Particular attention is paid to developing teachers' digital literacy, which encompasses skills in working with intelligent systems, critically evaluating the results of their work, and effectively using AI to support the learning process. The main challenges of integrating AI into education have been identified, including ensuring academic integrity, protecting personal data, and the ethical aspects of using algorithms. It is demonstrated that the implementation of AI technologies contributes to the creation of adaptive and personalised learning environments, the optimisation of teachers' professional activities, the enhancement of the learning process, and the development of individualised learning pathways for learners.

The article examines the prospects for the development of intelligent educational platforms, digital teaching assistants, adaptive learning systems, and virtual learning environments, which have the potential to transform approaches to the organisation of the learning process, ensure interactivity and a high level of student motivation, and improve the quality of teacher training. It is concluded that the development of artificial intelligence technologies opens up new opportunities for modernising teacher education, creating effective, innovative educational environments, and shaping the modern teacher capable of acting competently and creatively in a digital society.

Keywords: artificial intelligence; teacher education; digital competence; intelligent systems; personalised learning; TPACK; pedagogical agents; adaptive learning environments; automated assessment; learning analytics; digital platforms; innovations in education.

Постановка проблеми. Інтенсивний розвиток інновацій у XXI ст. зумовлює глибокі трансформаційні процеси в різних сферах суспільного життя, зокрема в освітній галузі. Активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових освітніх платформ і мережевих ресурсів сприяє модернізації освітнього середовища та зміні підходів до орга-

нізації процесу навчання. Особливо помітним у цьому контексті є стрімке поширення технологій штучного інтелекту, які поступово інтегруються у навчальні системи, електронні освітні ресурси та інструменти педагогічної діяльності. На думку В. Бикова, "цифровізація освіти постає імперативом реформування освітньої галузі, головним і першочерговим завданням ефективного розвитку інфор-

маційного суспільства в Україні” [1, 21]. Цифровізація освіти створює інноваційне освітнє поле, де сучасні технології підвищують ефективність навчання та розвиток професійних навичок учасників освітнього процесу. Це робить актуальним питання формування нової моделі підготовки педагогів, що враховує можливості застосування інтелектуальних цифрових систем у професійній діяльності.

Цифровізація освіти передбачає створення сучасного інноваційного освітнього середовища, де технології стають не просто допоміжним інструментом, а “важливим чинником підвищення ефективності освітнього процесу та розвитку цифрових компетентностей усіх його учасників” [2, 264]. Впровадження цифрових технологій дозволяє забезпечити індивідуалізацію навчання, оптимізувати організаційні процеси та стимулювати активну участь студентів і педагогів у навчальній діяльності. Нині важливим завданням дослідників є створення моделі підготовки педагогічних кадрів, яка враховує не лише традиційні методи навчання, а й розкриває педагогічний потенціал використання інтелектуальних цифрових систем у професійній практиці.

У сучасних умовах педагог повинен володіти не лише ґрунтовними предметними знаннями та педагогічними компетентностями, а й розвиненою цифровою культурою та здатністю ефективно використовувати новітні технології в освітньому процесі. Дослідники А. Зубко, І. Жорова, В. Кузьменко, Н. Слюсаренко, О. Кохановська підкреслюють, що цифрова трансформація освіти потребує формування у майбутніх педагогів навичок роботи з інформаційними ресурсами, цифровими сервісами та інтелектуальними освітніми системами [2]. Використання штучного інтелекту в освіті дозволяє автоматизувати частину рутинних педагогічних завдань, здійснювати аналіз навчальних даних, а також створювати персоналізовані освітні траєкторії для учнів. Завдяки цьому зростає ефективність освітнього процесу, розширюються можливості педагогічної діяльності, підвищується рівень індивідуалізації навчання.

Значний внесок у дослідження ролі цифрових технологій у педагогічній освіті зробили також зарубіжні науковці. Зокрема, важливе місце у цьому процесі посідає концепція інтеграції технологічних, педагогічних і предметних знань (модель ТРАСК), запропонована П. Мішрою та М. Келером (*P. Mishra, M. Koehler*) [7]. Вагомий внесок у дослідження трансформації освіти під впливом цифрових інновацій зробив М. Фуллан (*M. Fullan*), який розглядає цифрові технології як один із ключових чинників модернізації сучасних освітніх систем і підвищення якості навчання [3]. Питання формування цифрової грамотності досліджували А. Мартін і Й. Грудзецький (*A. Martin, J. Grudziecki*), які

запропонували концептуальні підходи та інструменти для розвитку цифрової компетентності особистості [6]. Своєю чергою, Ф. Сіддік, Р. Шерер і Дж. Тондьюр (*F. Siddiq, R. Scherer, J. Tondeur*) зосереджують увагу на розвитку цифрових інформаційно-комунікаційних навичок учнів у межах підходу TEDDICS, що передбачає оцінювання та формування їхньої здатності ефективно використовувати цифрові технології у навчальній діяльності [9].

У сучасній педагогічній науці значну увагу приділяють проблемі інтеграції технологій штучного інтелекту в систему освіти. Дослідники наголошують, що інтелектуальні цифрові системи здатні ефективно підтримувати освітній процес, забезпечувати персоналізований зворотний зв'язок, здійснювати аналіз навчальних результатів та прогнозувати академічну успішність учнів. За твердженням науковців, використання технологій штучного інтелекту в освіті відкриває нові можливості для створення адаптивних освітніх середовищ, які враховують індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхній темп навчання та освітні потреби [10]. Це, своєю чергою, сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, розвитку персоналізованих освітніх траєкторій та покращенню якості освіти загалом. Таким чином, нині важливим напрямом розвитку сучасної педагогічної освіти постає інтеграція технологій штучного інтелекту у процес фахової підготовки майбутніх учителів.

Метою статті є аналіз ролі штучного інтелекту у фаховій підготовці сучасного вчителя та визначення основних напрямів його використання у вищій педагогічній освіті.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній теорії розвиток цифрових технологій розглядається як один із ключових чинників модернізації освіти [3]. Так, у 1986 р. Л. Шулман (*L. Shulman*) емпірично довів, що професійна компетентність учителя не обмежується лише знанням предметного змісту (*Content Knowledge*) або методики викладання (*Pedagogical Knowledge*), а формується через їхню інтеграцію – педагогічно-предметні знання (*Pedagogical Content Knowledge, PCK*) [8]. На основі цієї концепції П. Мішра та М. Келер (*P. Mishra, M. Koehler*) обґрунтували модель інтеграції технологічних, педагогічних і предметних знань (*Technological Pedagogical Content Knowledge, TPACK*), відповідно до якої ефективна педагогічна діяльність передбачає гармонійне поєднання змісту навчання, методів викладання та сучасних технологічних інструментів [7]. У межах цих концепцій технології штучного інтелекту розглядаються як ключовий компонент сучасного освітнього середовища, який розширює можливості навчання та підвищує ефективність педагогічної роботи. Інтелектуальні системи здатні аналізувати освітні дані, пропонувати рекомендації для організації навчального процесу

та допомагати вчителю адаптувати матеріал під індивідуальні потреби учнів.

Одним із ключових напрямів розвитку штучного інтелекту в освіті є створення так званих інтелектуальних навчальних систем (*intelligent tutoring systems*) [10], які забезпечують персоналізовану підтримку навчання, аналізують помилки учнів та пропонують рекомендації для подальшого навчання. Подібні інструменти здатні підвищувати ефективність освітнього процесу та сприяти глибшому засвоєнню учнями навчального матеріалу.

У сучасній освіті також активно використовуються педагогічні агенти (*Pedagogical Agents*) – програмні системи на основі технологій штучного інтелекту, що моделюють взаємодію між учнем і вчителем та виступають у ролі цифрових помічників у процесі навчання. Такі інтелектуальні системи здатні пояснювати навчальний матеріал, пропонувати індивідуальні рекомендації щодо виконання завдань, здійснювати моніторинг навчальної діяльності та забезпечувати оперативний зворотний зв'язок. Педагогічні агенти можуть функціонувати у вигляді віртуальних наставників, чат-ботів або інтерактивних навчальних асистентів, які підтримують учнів у процесі засвоєння знань і розвитку навичок. На думку дослідників, використання педагогічних агентів сприяє персоналізації освітнього процесу, підвищенню навчальної мотивації та формуванню адаптивного освітнього середовища, орієнтованого на індивідуальні потреби здобувачів освіти [5].

Розглянемо основні **напрями застосування штучного інтелекту у педагогічній освіті** та дамо їм науково обґрунтовану характеристику з погляду ефективності, педагогічної цінності та перспектив впровадження у фахову підготовку сучасного вчителя.

Одним із основних напрямів використання штучного інтелекту в педагогічній освіті є *персоналізація навчання*. Інтелектуальні системи аналізують результати студентів, визначають їхні сильні та слабкі сторони й пропонують індивідуальні рекомендації для подальшого навчання. Завдяки використанню алгоритмів аналізу даних викладачі можуть отримувати детальну інформацію про навчальні досягнення студентів, їхню активність у процесі навчання та рівень засвоєння матеріалу.

Інтелектуальні цифрові інструменти дедалі активніше використовуються в освітньому процесі для *розроблення навчальних матеріалів, дидактичних завдань і мультимедійних презентацій*. Завдяки застосуванню генеративних моделей штучного інтелекту стає можливим автоматизоване створення навчального контенту, зокрема текстових пояснень, прикладів, тестових завдань, проблемних запитань, а також матеріалів для самостійної та групової роботи учнів. Такі технології здатні аналізу-

вати навчальний запит, генерувати структуровані тексти, адаптувати складність матеріалу та пропонувати різні варіанти пояснення складних понять відповідно до освітніх потреб здобувачів освіти.

З-поміж найбільш поширених інтелектуальних цифрових інструментів у педагогічній діяльності особливе місце займає *ChatGPT*. Ця платформа дозволяє генерувати навчальні матеріали, пояснення, приклади та індивідуальні завдання для учнів, а її використання дає змогу адаптувати матеріал під різні рівні знань та інтереси студентів, створюючи умови для персоналізованого навчання. Крім того, інструмент економить час педагогів, допомагаючи швидко підготувати дидактичні матеріали та методичні рекомендації, що підвищує ефективність навчального процесу.

MagicSchool є інструментом для комплексного планування та організації навчального процесу, який допомагає педагогам розробляти навчальні плани, дидактичні матеріали та завдання, що відповідають різним рівням компетентності учнів. Платформа забезпечує аналітичні можливості для оцінки ефективності методів навчання та прогресу студентів, що дозволяє коригувати освітній процес у реальному часі та системно підходити до розвитку компетентностей.

Canva із інтегрованими функціями штучного інтелекту дає змогу створювати презентації, інфографіку та інші візуальні матеріали. Використання таких матеріалів робить навчання більш наочним, підвищує рівень сприйняття та запам'ятовування інформації, а також сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів. Інструмент дозволяє швидко адаптувати шаблони для будь-якої теми, створюючи інтерактивні й сучасні уроки.

Slidesgo забезпечує автоматизоване створення презентацій на основі готових шаблонів, що значно економить час підготовки до уроків та дозволяє педагогам зосередитися на змісті та методиці викладання. Платформа надає можливість інтегрувати мультимедійні елементи, графіки та діаграми, що підвищує наочність і привабливість навчальних матеріалів для учнів.

Quizizz із функціями штучного інтелекту використовується для створення тестових і тренувальних завдань, які автоматично адаптуються під рівень знань учнів. Платформа дозволяє оперативно аналізувати результати навчання, виявляти проблемні зони та формувати персоналізовані рекомендації для подальшого розвитку, а її використання підвищує об'єктивність оцінювання та стимулює активність учнів через інтерактивну та ігрову форму контролю знань.

Використання цих інтелектуальних інструментів значно оптимізує професійну діяльність педагогів, скорочуючи час на підготовку до занять і розширюючи можливості для різноманітності форм

подання навчального матеріалу. Це дає вчителям змогу більше зосередитися на організації навчальної діяльності студентів, стимулюванні їхніх пізнавальних інтересів, розвитку критичного мислення та підтримці індивідуальних освітніх траєкторій. Завдяки такому підходу освітній процес стає більш адаптивним, інтерактивним й орієнтованим на реальні потреби здобувачів освіти.

Ще одним важливим напрямом використання технологій штучного інтелекту в освіті є *автоматизація оцінювання навчальних результатів*. Сучасні інтелектуальні системи можуть аналізувати відповіді студентів, перевіряти тестові завдання, оцінювати письмові роботи та надавати оперативний зворотний зв'язок щодо рівня засвоєння матеріалу. Таким прикладом є система *Gradescope*, яка уможливує автоматизоване оцінювання письмових робіт, тестових завдань і відкритих відповідей за допомогою алгоритмів штучного інтелекту. Завдяки використанню методів машинного навчання система здатна групувати подібні відповіді, допомагати викладачам швидше перевіряти роботи та формувати узагальнений зворотний зв'язок для студентів. Подібні інструменти дозволяють значно зменшити навантаження на викладачів, оптимізувати процес перевірки навчальних досягнень та підвищити об'єктивність оцінювання. Технології штучного інтелекту можуть аналізувати великі обсяги освітніх даних, що відкриває можливості для виявлення закономірностей навчальної діяльності, оцінювання динаміки навчальних досягнень та прогнозування результатів навчання. Використання аналітики освітніх даних сприяє прийняттю обґрунтованих педагогічних рішень, своєчасному виявленню навчальних труднощів і розробленню індивідуалізованих стратегій підтримки здобувачів освіти.

За допомогою систем штучного інтелекту здійснюється *комплексний аналіз навчальних даних*, що сприяє об'єктивному оцінюванню ефективності освітнього процесу та моніторингу навчальних досягнень студентів. Використання таких систем надає викладачам можливість: 1) здійснювати детальний аналіз успішності студентів і виявляти тенденції у засвоєнні навчального матеріалу; 2) визначити складні та проблемні теми навчального курсу, які потребують додаткового роз'яснення чи практичних завдань; 3) коригувати методику викладання й адаптувати освітні стратегії відповідно до потреб конкретної групи або окремих учнів. Аналітичні інструменти на основі штучного інтелекту дозволяють приймати обґрунтовані педагогічні рішення, підвищувати ефективність навчального процесу та забезпечувати більш персоналізований підхід до навчання. Інтеграція таких технологій сприяє розвитку системи аналітики навчання (*learning analytics*), що передбачає систематизований збір, оброб-

ку та інтерпретацію освітніх даних для підтримки як викладачів, так і здобувачів освіти.

Однією з ключових умов успішного впровадження технологій штучного інтелекту в освіті є розвиток і вдосконалення *цифрової компетентності педагогів*. Майбутній учитель повинен не лише володіти навичками роботи з цифровими інструментами, а й розуміти принципи функціонування інтелектуальних систем, оцінювати їхню ефективність та доцільність застосування у навчанні. Формування цифрової компетентності передбачає розвиток таких умінь: 1) пошук, відбір і критичний аналіз інформації з різних цифрових джерел; 2) використання цифрових освітніх платформ і програмних середовищ для організації освітнього процесу; 3) створення й адаптація електронних навчальних матеріалів із застосуванням мультимедійних та інтерактивних технологій; 4) застосування інтелектуальних систем для моніторингу та аналізу навчальних результатів, а також для персоналізації навчального процесу.

Водночас важливим аспектом цифрової компетентності є критичне мислення щодо результатів роботи штучного інтелекту, оскільки навіть найсучасніші інтелектуальні системи допускають помилки, генерують неточну або контекстуально некоректну інформацію. Розуміння цих обмежень дозволяє педагогам відповідально інтегрувати ШІ в освітній процес та приймати обґрунтовані педагогічні рішення, підвищуючи якість освіти й ефективність навчальної діяльності здобувачів освіти.

Звісно, інтеграція технологій штучного інтелекту в освітній процес відкриває нові можливості, але водночас зумовлює низку серйозних викликів, які потребують пильної уваги з боку педагогів: 1) *забезпечення академічної доброчесності*, оскільки автоматизовані системи можуть сприяти некоректному використанню чужих матеріалів або створенню контенту без належної перевірки; 2) *захист персональних даних студентів*, оскільки інтелектуальні системи обробляють великі обсяги інформації про їхні навчальні досягнення та поведінкові особливості; 3) *етичні аспекти використання алгоритмів*, включно з прозорістю рішень систем штучного інтелекту, уникненням упередженості та дотриманням принципів справедливого оцінювання.

У зв'язку з цим у процесі підготовки майбутніх педагогів необхідно приділяти значну увагу формуванню етичної культури використання цифрових технологій, розумінню обмежень алгоритмів та розвитку критичного мислення щодо результатів роботи інтелектуальних систем. Важливо підкреслити, що штучний інтелект не може повністю замінити діяльність учителя. Його роль полягає у підтримці педагогічної діяльності, автоматизації рутинних процесів, аналізі навчальних даних та підвищенні ефективності освітнього процесу, залишаючи за пе-

РОЛЬ ТА НАПРЯМИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

дагогом відповідальність за організацію навчання, мотивацію учнів та прийняття педагогічних рішень.

Сьогодні можливості для модернізації педагогічної освіти та трансформації освітнього процесу пов'язані з подальшим розвитком технологій штучного інтелекту. У найближчому майбутньому очікується поява й активне впровадження таких технологічних рішень, як: 1) *інтелектуальні освітні платформи*, здатні персоналізувати навчальний контент та забезпечувати адаптивне супроводження здобувачів освіти; 2) *цифрові помічники вчителя*, які виконують роль педагогічних агентів, допомагаючи у створенні навчальних матеріалів, організації занять та аналізі навчальних результатів; 3) *адаптивні системи навчання*, що автоматично підлаштовують складність завдань та темп подачі матеріалу під індивідуальні потреби студентів; 4) *віртуальні освітні середовища*, які моделюють інтерактивні навчальні ситуації, підтримують взаємодію між учнями та створюють умови для дослідного та проєктного навчання. Інтеграція таких технологій може суттєво змінити підходи до організації освітнього процесу, зробити його персоналізованим, адаптивним й орієнтованим на розвиток ключових компетентностей майбутніх педагогів.

Висновки. На сучасному етапі розвитку системи педагогічної освіти важливу роль відіграє штучний інтелект, а його широке використання сприяє формуванню й вдосконаленню цифрової компетентності, умінь роботи з інтелектуальними освітніми системами та підготовці до діяльності в умовах сучасного цифрового освітнього середовища. Інтелектуальні цифрові інструменти дозволяють автоматизувати частину педагогічної діяльності, створювати навчальні матеріали, проводити аналіз освітніх даних, оцінювати навчальні результати та забезпечувати персоналізацію навчання відповідно до індивідуальних потреб здобувачів освіти.

Отже, ефективність використання технологій штучного інтелекту значною мірою залежить від рівня цифрової компетентності педагогів, їх здатності критично оцінювати результати роботи інтелектуальних систем та методично обґрунтовано інтегрувати штучний інтелект в навчальні програми. Формування цих умінь і навичок у майбутніх учителів є ключовою умовою успішної цифрової трансформації педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В.Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку: матеріали методологічного семінару НАПН України (Київ, 04.04.2019 р.)* / за ред. В.Г. Кременя, О.І. Ляшенка. Київ, 2019. С. 20–26.

2. Зубко А.М., Жорова І.Я., Кузьменко В.В., Слюсаренко Н.В., Кохановська О.В. Інформаційно-комуніка-

ційні технології як чинник розвитку професіоналізму педагогів у системі післядипломної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 77. № 3. С. 262–281.

3. Сучасні освітні технології в цифровій реальності: монографія / Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Коношевський Л.Л. та ін.; за ред. Р.С. Гуревича. Київ: Видавництво "Юрка Любченка", 2024. 472 с.

4. Fullan M. *Surreal change: the real life of transforming public*. New York: Routledge, 2018. 102 p.

5. Kim Ya., Baylor A.L. Research-Based Design of Pedagogical Agent Roles: a Review, Progress, and Recommendations. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2016. Vol. 26. pp. 160–169.

6. Martin A., Grudziecki J. DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*. 2006. No. 5(4). P. 249–267.

7. Mishra P., Koehler M.J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*. Vol. 108, No. 6, June 2006, pp. 1017–1054.

8. Shulman L.S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. 1986. No. 15(2). pp. 4–14.

9. Siddiq F., Scherer R., Tondeur J. Teachers' emphasis on developing students' digital information and communication skills (TEDDICS): A new construct in 21st century education. *Computers & Education*. 2016. V. 92. pp. 1–14.

10. Wen Q., Liang J., Sierra C., Luckin R., Tong R., Liu Z., Cui P., Tang J. AI for Education (AI4EDU): Advancing Personalized Education with LLM and Adaptive Learning. *KDD'24: Proceedings of the 30th ACM SIGKDD Conference on Knowledge Discovery and Data Mining*. 2024. pp. 6743–6744.

REFERENCES

1. Bykov, V.Yu. (2019). Tsyfrova transformatsiia suspilstva i rozvytok kompiuterno-tekhnologichnoi platformy osvity i nauky Ukrainy [Digital transformation of society and development of the computer-technological platform of education and science in Ukraine]. *Informatsiino-tsyfrovyi osvittiiy prostir Ukrainy: transformatsiini protsesy i perspektyvy rozvytku: materialy metodolohichnoho seminaru NAPN Ukrainy (Kyiv, 04.04.2019 r.) – Information and digital educational space of Ukraine: transformation processes and development prospects: Proceedings of the methodological seminar of the National Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv, April 4, 2019)*. (Ed.) V.H. Kremen, O.I. Liashenko. Kyiv, pp. 20–26. [in Ukrainian].

2. Zubko, A.M., Zhorova, I.Ya., Kuzmenko, V.V., Sliusarenko, N.V., Kokhanovska, O.V. (2020). Informatsiino-komunikatsiini tekhnohii yak chynnyk rozvytku profesionalizmu pedahohiv u systemi pisladyplomnoi osvity [Information and communication technologies as a factor in the development of teachers' professionalism in the postgraduate education system]. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol. 77. No. 3. pp. 262–281. [in Ukrainian].

3. Suchasni osvittni tekhnohii v tsyfrovii realnosti: monohrafiia [Modern educational technologies in digital reality] / Hurevych R.S., Kademiia M.Yu., Konoshevskiy L.L. et. al; (Eds.). R.S. Hurevycha. Kyiv, 2024. 472 p. [in Ukrainian].

4. Fullan, M. (2018). *Surreal change: the real life of transforming public*. New York: Routledge, 102 p. [in English].

5. Kim, Ya. & Baylor, A.L. (2016). Research-Based Design of Pedagogical Agent Roles: a Review, Progress, and

ЕФЕКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВОГО МАРКЕТИНГУ У СФЕРІ HoReCa

Recommendations. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. Vol. 26, pp. 160–169. [in English].

6. Martin, A., Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*. No. 5(4), pp. 249–267. [in English].

7. Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*. Vol. 108, No. 6, June 2006, pp. 1017–1054. [in English].

8. Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. No. 15(2), pp. 4–14. [in English].

9. Siddiq, F., Scherer, R. & Tondeur, J. (2016). Teachers’

emphasis on developing students’ digital information and communication skills (TEDDICS): A new construct in 21st century education. *Computers & Education*. Vol. 92, pp. 1–14. [in English].

10. Wen, Q., Liang, J., Sierra, C., Luckin, R., Tong, R., Liu, Z., Cui, P., Tang, J. (2024). AI for Education (AI4EDU): Advancing Personalized Education with LLM and Adaptive Learning. *KDD '24: Proceedings of the 30th ACM SIGKDD Conference on Knowledge Discovery and Data Mining*, pp. 6743–6744. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 06.03.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

УДК 339.138:004.738.5:640.4

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.358191>

Свєн Ющук, здобувач за ОПП “Професійна освіта.

Туризм та готельно-ресторанна справа”

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8065-7697>

Людмила Щербак, кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри професійної освіти

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3617-6369>

ЕФЕКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВОГО МАРКЕТИНГУ У СФЕРІ HoReCa

У статті розглянуто роль цифрових технологій для готельно-ресторанного бізнесу.

Цифровий маркетинг стає ключовим фактором конкурентоспроможності галузі, трансформуючи традиційні методи та впроваджуючи інноваційні рішення, що сприяють персоналізації гостьового досвіду та підвищенню лояльності клієнтів. Детально аналізуються основні інструменти digital-маркетингу, включаючи веб-сайти з онлайн-бронюванням, соціальні мережі, email-маркетинг, SEO, чат-боти та системи управління репутацією. Наведено приклади адаптації цифрових технологій для різних типів готелів: від великих мереж та люксових об’єктів до малих готелів та апартаментів для тривалого проживання. Особлива увага приділяється інтеграції CRM та PMS зі штучним інтелектом, автоматизації маркетингових кампаній та перспективним трендам, таким як віртуальна та доповнена реальність, голосові помічники та гейміфікація. Стаття містить практичні рекомендації щодо формування комплексної стратегії digital-маркетингу, заснованої на аналітиці та гнучкості, що забезпечує сталий розвиток та успіх готельно-ресторанного бізнесу у сучасних умовах.

Ключові слова: цифровий маркетинг; готельно-ресторанний бізнес; онлайн-просування; e-mail маркетинг; соціальні мережі; SEO.

Рис. 1. Літ. 6.

Yevhen Yushchuk, Applicant of the Educational Program

“Professional Education. Tourism and Hotel and Restaurant Business”,

Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8065-7697>

Lyudmyla Scherbak, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the

Professional Education Department,

Mykhaylo Drahomanov Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3617-6369>

EFFECTIVE TECHNOLOGIES OF APPLICATION OF DIGITAL MARKETING IN THE SPHERE OF HoReCa

The article considers the role of digital technologies in the hotel and restaurant business.

Digital marketing is becoming a key factor in the industry’s competitiveness, transforming traditional methods and introducing innovative solutions that help personalize the guest experience and increase customer loyalty. The article analyzes

in detail the main digital marketing tools, including online booking websites, social networks, email marketing, SEO, chatbots, and reputation management systems. Examples of the adaptation of digital technologies for different types of hotels are given: from large chains and luxury facilities to small hotels and apartments for long-term stays. Special attention is paid to the integration of CRM and PMS with artificial intelligence, the automation of marketing campaigns, and promising trends such as virtual and augmented reality, voice assistants, and gamification. The article contains practical recommendations for the formation of a comprehensive digital marketing strategy based on analytics and flexibility, which ensures the sustainable development and success of the hotel and restaurant business in modern conditions.

The article also addresses the challenges of aligning entrepreneurial initiatives with regulatory requirements, which often impose restrictions on advertising content, health claims, and the protection of consumer rights. Ethical considerations are analyzed as integral elements of sustainable business practices, including transparency, responsible marketing to children, and compliance with food safety standards. Furthermore, the research investigates the potential of digital platforms to serve as catalysts for innovation by enabling businesses to implement interactive communication with consumers, apply advanced analytics, and develop adaptive strategies in response to dynamic market changes. By integrating perspectives from marketing science, consumer psychology, and regulatory frameworks, the study provides a multidimensional understanding of entrepreneurial approaches that balance competitiveness, innovation, and compliance.

Keywords: digital marketing; hotel and restaurant business; online promotion; e-mail marketing; social networks; SEO.

Постановка проблеми. У сучасних умовах стрімкої цифровізації економіки та зростання ролі онлайн-комунікацій підприємства сфери HoReCa (готельно-ресторанного бізнесу) змушені адаптувати свої маркетингові стратегії до нових умов функціонування ринку. Активний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, поширення соціальних мереж, мобільних додатків, онлайн-платформ бронювання та доставки значно трансформували способи взаємодії підприємств із споживачами. У цьому контексті особливого значення набуває використання інструментів цифрового маркетингу, які дозволяють ефективно просувати послуги, формувати лояльність клієнтів і підвищувати конкурентоспроможність підприємств.

Водночас сфера HoReCa характеризується високим рівнем конкуренції, швидкою зміною споживчих уподобань та значною залежністю від репутації бренду і якості комунікації з клієнтами. Традиційні маркетингові підходи вже не забезпечують необхідного рівня ефективності, що зумовлює потребу у впровадженні сучасних цифрових технологій просування, зокрема інструментів соціальних мереж, пошукового маркетингу, контент-маркетингу, систем онлайн-бронювання та аналітики поведінки споживачів.

Попри значну кількість наукових досліджень у сфері маркетингу, питання ефективного використання цифрових технологій саме у підприємствах HoReCa залишаються недостатньо дослідженими. Зокрема потребують поглибленого аналізу механізми інтеграції інструментів Інтернет-маркетингу у діяльність закладів готельно-ресторанного бізнесу, оцінка їх результативності та визначення найбільш ефективних технологій для залучення та утримання клієнтів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання цифрової трансформації індустрії гостинності та використання маркетингових інновацій у сфері HoReCa industry досліджували також такі нау-

ковці, як Білал Хан, Мохаммед Рахман та Соня Наяк, які обґрунтовують важливість інтеграції цифрових технологій у систему управління підприємствами гостинності та доводять їх значний вплив на поведінку споживачів.

Серед українських учених питання розвитку маркетингу та використання цифрових інструментів у підприємницькій діяльності досліджували Сергій Ілляшенко, Людмила Балабанова, Анатолій Старостіна та Тетяна Примак. У своїх працях вони розглядають особливості розвитку маркетингових комунікацій у цифровому середовищі, інструменти інтернет-маркетингу та можливості їх застосування в діяльності підприємств різних галузей економіки.

Водночас результати аналізу наукових публікацій свідчать про те, що попри значну кількість досліджень у сфері цифрового маркетингу, питання ефективного використання сучасних технологій просування саме у підприємствах HoReCa потребують подальшого наукового опрацювання. Зокрема недостатньо дослідженими залишаються питання інтеграції цифрових маркетингових інструментів у систему управління підприємствами гостинності та оцінювання ефективності їх використання.

Мета статті – дослідження теоретичних і практичних аспектів застосування сучасних технологій цифрового маркетингу у діяльності підприємств сфери HoReCa industry, а також визначення найбільш ефективних цифрових інструментів просування послуг для підвищення конкурентоспроможності підприємств готельно-ресторанного бізнесу, залучення нових клієнтів та формування їх лояльності в умовах цифровізації економіки.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах цифровізації економіки підприємства сфери HoReCa industry змушені адаптувати свою маркетингову діяльність до нових умов функціонування ринку. Швидкий розвиток інформаційних технологій, поширення інтернет-комунікацій та активне використання соціальних мереж суттєво змінюють підходи до просування послуг готельно-

ЕФЕКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВОГО МАРКЕТИНГУ У СФЕРІ HoReCa

ресторанного бізнесу. У зв'язку з цим важливого значення набуває використання інструментів цифрового маркетингу, які дозволяють підприємст-

вам ефективно взаємодіяти зі споживачами та підвищувати власну конкурентоспроможність (Рис. 1).

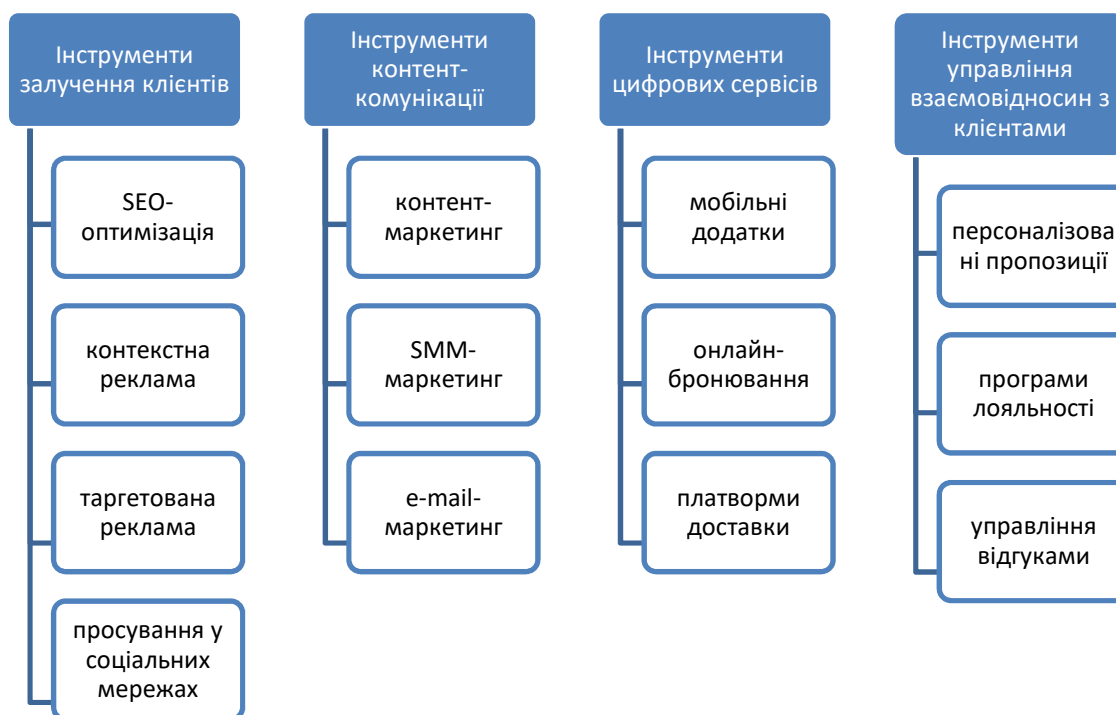


Рис. 1. Класифікація інструментів цифрового маркетингу у сфері HoReCa (складено автором)

За даними міжнародних маркетингових досліджень, понад 70 % споживачів перед відвідуванням ресторану або бронюванням готелю здійснюють пошук інформації в інтернеті, аналізують рейтинги та відгуки інших клієнтів. Близько 65 % клієнтів обирають заклад на основі рекомендацій у соціальних мережах або на онлайн-платформах. Це свідчить про зростання ролі цифрових каналів комунікації у процесі прийняття споживчих рішень.

В Україні ринок HoReCa також демонструє активну цифрову трансформацію. За оцінками аналітичних досліджень, у 2024–2025 роках частка онлайн-замовлень у сфері ресторанного бізнесу зростає більш ніж на 30 %, що пов'язано з поширенням сервісів доставки їжі та мобільних додатків. Значну роль у цьому відіграють цифрові платформи доставки, зокрема Glovo, Bolt Food та Uber Eats, які забезпечують швидкий доступ споживачів до послуг закладів харчування [2].

Ресторанний бізнес сьогодні функціонує в умовах прискореної цифрової трансформації, де поєднання макроекономічного тиску, змін споживчої поведінки та стрімкого розвитку технологій робить цифровий маркетинг не допоміжною, а визначальною управлінською функцією. Аналітика провідних консалтингових та галузевих видань фіксує, що після періоду зростання “їжі поза домом”

ресторанний сектор у провідних економіках стикається з плато попиту та підвищеною чутливістю гостей до цінності кожного візиту; водночас, саме технологічні інновації в комунікаціях і сервісі дозволяють переформатувати взаємодію із клієнтом і повернути зростання трафіку за рахунок кращої персоналізації, доступності та зручності 24/7. [1]. Додатково AI-чатботи та голосові помічники, побудовані на моделях класу ChatGPT, закривають критичний “останній кілометр” сервісу – відповідають на часті запитання, приймають бронювання, ініціюють повторні замовлення та скорочують час очікування відповіді, що особливо важливо в контексті очікувань покоління Gen Z і міських цифрових користувачів.

Найпомітнішою організаційною зміною сучасності стає омніканальна лояльність як нова архітектура взаємодії з гостями [2]. Ідеться не про “пункти за покупки”, а про впізнавання людини в кожній точці контакту – у залі, під час самовивозу, у доставці, в застосунку, в email і в соціальних мережах – із безшовним перенесенням уподобань та історії взаємодій між каналами. Така лояльність конвертується в відчуття персональної уваги і, як наслідок, у зростання повторних візитів і середнього чеку; практики 2026 року також включають “закриті” події, попередній доступ до нових страв і

“секретні меню” для учасників програм, що підсилює емоційний зв’язок і відрізняє бренд у перенасиченому середовищі. На рівні залучення нових гостей домінує локальна та гіперлокальна пошукова оптимізація: переважна більшість споживачів досліджує ресторан онлайн перед візитом, а пошук дедалі частіше має районну прив’язку (“поруч зі мною”, “на цій вулиці”) та розмовні формулювання через голосових асистентів. Алгоритми Google віддають перевагу активним і “живим” профілям – із регулярними фото, оновленнями меню, публікаціями про події й відповідями на відгуки, що створює Google Business Profile на щоденний контент-канал, а не статичну довідкову сторінку.

Соціальні мережі в 2026 р. остаточно стають не лише верхнім рівнем воронки, а й повноцінним каналом конверсії: з можливістю замовлення “в один дотик” із публікацій і сторіс, з відстеженням атрибуції через UTM-мітки та промокоди, і з системою роботою з інфлюенсерами [4]. Галузеві джерела підкреслюють зсув акценту на автентичність і релевантність: ефективнішими виявляються мікроінфлюенсери з сильними локальними спільнотами та партнерства з шефами, які підвищують довіру до бренду. Паралельно зростає роль контенту, створеного гостями (UGC), що забезпечує найвищу віддачу інвестицій у категорії довіри: правильно спроектовані “моменти вартості фотографії” (фотозони, ефектні подачі, закулісні відео) та заохочення до публікацій запускають органічний “соціальний доказ”, який одночасно підсилює і SEO, і конверсію в соцканалах.

Цифровізація транзакційної взаємодії з гостями проявляється в очікуванні безшовного онлайн-бронювання без дзвінків, яке сучасні системи поєднують із прогнозуванням no-show, оптимізацією посадки та керуванням завантаженістю. У молодшій аудиторії це вже не диференціатор, а “гігієнічний мінімум” сервісу; і ресторани, що затримуються з впровадженням, втрачають частину попиту ще до першого контакту. Не менш важливою є інтеграція онлайн-замовлень, доставки й QR-меню [6]. Перевага доставки над офлайн-візитами в частині аудиторії зберігається і посилюється, а QR-меню стало стандартом в операційних моделях залу – воно скорочує витрати на друк, прискорює оновлення страв і відкриває додаткові можливості для крос-продажів через динамічний контент.

Ключ до масштабування всіх перелічених практик – системна робота з репутацією та даними. Ресторани, які побудували процеси збору, модерації та публічної відповіді на відгуки, посилюють і локальне SEO, і конверсію з органічного трафіку, адже рейтинги та свіжість відгуків є сигналами як для алгоритмів, так і для гостей; цей цикл “операції → враження → відгуки → видимість → попит” доведено в низці аналітичних оглядів. Показово, що

за даними галузевих оглядів, email-маркетинг у ресторанів стабільно демонструє один із найвищих показників окупності інвестицій, що робить його базовим елементом омніканальної стратегії поруч із SEO і соціальними мережами [1].

Нарешті, варто підкреслити взаємозалежність маркетингу та операцій. Сучасні ринкові звіти показують: попри сильний фундамент попиту, оператори стикаються з кадровими й витратними викликами, і саме баланс “цінність–досвід” у поєднанні з “проривною ефективністю” визначає результат року. Тому найкращі практики цифрового маркетингу 2026 року невіддільні від операційної дисципліни: швидкість кухні, стабільність сервісу, чіткі процеси доставки і прозорість у комунікаціях прямо конвертуються в оцінки, видимість і виручку. У підсумку ефективна стратегія для ресторанного бізнесу на майбутнє – це інтегрована система, де AI-персоналізація, омніканальна лояльність, гіперлокальне SEO, соціальні мережі як канал продажів, UGC [3], цифрове бронювання й замовлення, а також репутаційний менеджмент і аналітика працюють як взаємопов’язані модулі єдиного “маркетингового ядра” підприємства. Така система дозволяє не лише реагувати на кон’юнктурні коливання попиту, але й проактивно формувати запит, підвищуючи довічну цінність клієнта та стійкість бізнес-моделі в середовищі підвищеної конкуренції.

Для ефективного впровадження digital-маркетингу у будь-якій організації необхідно враховувати такі аспекти як: відношення споживача до бренду, ставлення споживача до товару, ставлення споживача до каналу digital-маркетингу, відношення споживача до реклами.

У великих мережах та люксових готелях доцільно використовувати такі інструменти та технології:

1. Інтегровані CRM та PMS-системи (Property Management System) з потужною аналітикою – дозволяють збирати дані про кожного гостя, передбачати потреби та персоналізувати обслуговування. (Marriott використовує власну CRM з AI для персоналізації пропозицій та управління програмою лояльності.

2. Мобільні пропозиції для гостей із функціями безконтактного заселення, замовлення послуг, екскурсій, СПА. Дозволяють підвищити рівень комфорту та якість сервісу.

3. Штучний інтелект та чат-боти в службі підтримки 24/7 для вирішення стандартних питань бронювання.

4. Віртуальна та доповнена реальність для презентації номерів та комплексу до приїзду гостя

5. Автоматизація маркетингових кампаній на основі даних про бронювання, поведінці на сайті та соціальних мережах.

Висновки. В результаті проведеного дослідження встановлено, що цифровий маркетинг стає ключовим

човим інструментом підвищення конкурентоспроможності підприємств сфери HoReCa, визначаючи нові підходи до взаємодії зі споживачами, формування попиту та управління брендом. Вітчизняні та міжнародні практики свідчать, що цифрова трансформація не лише покращує ефективність операційної діяльності закладів, а й дозволяє створювати унікальний клієнтський досвід, підсилюючи емоційну складову бренду. Успіх підприємств сьогодні залежить від готовності інтегрувати інновації, працювати з даними та впроваджувати технологічні рішення, орієнтовані на персоналізацію, швидкість та зручність.

Отже, ефективне застосування цифрових маркетингових технологій у сфері HoReCa є не просто сучасним трендом, а необхідною умовою розвитку бізнесу, його конкурентоспроможності та здатності відповідати новим очікуванням споживачів. Подальші дослідження мають бути спрямовані на поглиблення аналізу впливу автоматизації, AI-рішень, big data та омніканальних стратегій на формування сталих бізнес-моделей у галузі гостинності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єрмоленко О. Інноваційні підходи до впровадження digital-технологій у HoReCa. *Маркетинг і менеджмент інновацій*. 2023. № 3. С. 112–121.
2. Іщенко Т., Собін О., Макаренко Д. SMM-стратегія в системі цифрового маркетингу як чинник підвищення конкурентоспроможності закладів ресторанного господарства. *Економіка та суспільство*. 2025. № 75. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-75-54>
3. Ринок HoReCa в Україні 2025: основні показники, тренди та прогнози. *0542.ua*. 2025. URL: <https://www.0542.ua/news/4020724/rinok-horeca-v-ukraini-2025-osnovni-pokazniki-trendi-ta-prognozi>
4. HoReCaMaster Hub 2025 – Інновації та тренди готельно-ресторанного бізнесу України. *TradeMaster*. 2025. URL: <https://trademaster.ua/articles/313885>
5. Zeqiri A. From Traditional to Digital: The Evolution of Business Models in Hospitality Through Platforms. *Platforms*, 2(4), 221–233. Available at: <https://www.mdpi.com/2813-4176/2/4/15> [in English].

forms. 2024. Vol. 2(4), pp. 221–233. URL: <https://www.mdpi.com/2813-4176/2/4/15>

6. Ahmad N., Rasheed H. Tourism and hospitality SMEs and digital marketing: what factors influence attitude and intention to use. *Journal of Hospitality and Tourism Insights*. 2025. 8(4), 1546–1563. URL: <https://www.emerald.com/jhti/article/8/4/1546/1244609>

REFERENCES

1. Yermolenko, O. (2023). Innovatsiini pidkhyody do vprovadzhennia digital-tekhnologii u HoReCa [Innovative approaches to the implementation of digital technologies in HoReCa]. *Marketing and innovation management*, (3), pp. 112–121. [in Ukrainian].
2. Ishchenko, T., Sobin, O. & Makarenko, D. (2025). SMM-stratehiia v systemi tsyfrovoho marketynhu yak chynnyk pidvyshchennia konkurentospromozhnosti zakladiv restorannoho hospodarstva [SMM strategy in the digital marketing system as a factor in increasing the competitiveness of restaurant establishments]. *Economy and Society*. (75). DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-75-54> [in Ukrainian].
3. Rynok HoReCa v Ukraini 2025: osnovni pokaznyky, trendy ta prohnozy (2025). [HoReCa market in Ukraine 2025: main indicators, trends and forecasts]. *0542.ua*. Available at: <https://www.0542.ua/news/4020724/rinok-horeca-v-ukraini-2025-osnovni-pokazniki-trendi-ta-prognozi> [in Ukrainian].
4. HoReCaMaster Hub 2025 – Innovatsii ta trendy hotelno-restorannoho biznesu Ukrainy (2025). [Innovations and trends in the hotel and restaurant business in Ukraine]. *TradeMaster*. Available at: <https://trademaster.ua/articles/313885> [in Ukrainian].
5. Zeqiri, A. (2024). From Traditional to Digital: The evolution of business models in hospitality through platforms. *Platforms*, 2(4), 221–233. Available at: <https://www.mdpi.com/2813-4176/2/4/15> [in English].
6. Ahmad, N. & Rasheed, H. M. W. (2025). Tourism and hospitality SMEs and digital marketing: What factors influence attitude and intention to use. *Journal of Hospitality and Tourism Insights*, 8(4), 1546–1563. Available at: <https://www.emerald.com/jhti/article/8/4/1546/1244609> [in English].

Стаття надійшла до редакції: 06.08.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026



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

*Петро Яцик,
український підприємець, меценат*

Освіта – це найпотужніша зброя, яку можна використовувати для зміни світу.

*Нельсон Мандела,
південноафриканський правозахисник, політик*



УДК 37.035.6:373.3:364-322

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.358188>

Інна Ящук, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та соціальної роботи
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4028-3327>

Василь Пачковський, здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти зі спеціальності А3 Початкова освіта
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2486-0881>

Віталій Одреховський, здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти зі спеціальності А3 Початкова освіта
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5062-3358>

ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні волонтерської діяльності як чинника патріотичного виховання здобувачів початкової освіти та визначенні умов її ефективної реалізації в початковій школі. Показано, що волонтерство сприяє розвитку в молодших школярів емпатії, відповідальності, почуття спільності та готовності діяти на благо інших і своєї країни. Виховний потенціал волонтерства розкрито через поєднання діяльнісного, ціннісного, соціально-комунікативного та емоційно-рефлексивного підходів. Виокремлено основні напрями волонтерської активності й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови її результативного впровадження в освітній процес.

Ключові слова: волонтерська діяльність; патріотичне виховання; початкова школа; здобувачі початкової освіти; молодші школярі; організаційно-педагогічні умови; виховний процес.

Табл. 1. Літ. 20.

Inna Yashchuk, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Professor of the Pedagogy and Social Work Department,
Khmelnyskiy Humanitarian-Pedagogical Academy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4028-3327>

Vasyl Pachkovsky, Applicant of the Second (Master's)
Level of Higher Education, Specialty A3 Primary Education,
Khmelnyskiy Humanitarian and Pedagogical Academy
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2486-0881>

Vitaliy Odrehovsky, Applicant of the Second (Master's)
Level of Higher Education, Specialty A3 Primary Education,
Khmelnyskiy Humanitarian and Pedagogical Academy
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5062-3358>

VOLUNTEER ACTIVITY AS A FACTOR OF THE PATRIOTIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

The article aims to theoretically substantiate volunteering as a factor in the patriotic education of primary school pupils and to systematize the organizational and pedagogical conditions for its effective implementation in primary school. It is shown that under current conditions, volunteering has considerable educational potential, as it fosters empathy, responsibility, a sense of belonging, and a willingness to help others and act for the benefit of one's country. In primary school, volunteering is defined as a voluntary, unpaid, socially beneficial activity carried out by children in an age-appropriate way under pedagogical guidance. Patriotic education is understood as a purposeful process of fostering love for one's homeland, respect for its history, culture, and symbols, and readiness for responsible civic behaviour. The article demonstrates that the educational impact of volunteering is explained by the combination of activity-based, value-based, socio-communicative, and emotional-reflective approaches. The main areas of volunteer activity in primary school are identified as social, patriotic-supportive, cultural-historical, environmental, civic, and school-based, and information-creative. The organizational and pedagogical conditions for effective implementation are substantiated, including age appropriateness, psychological safety, systematic organization, integration into the educational process, pedagogical support, reflection, and cooperation among school, family, and community. It is concluded that under these conditions, volunteering is an effective means of patriotic education for primary school children. The scientific novelty of the article lies in generalizing approaches to explaining the educational impact of volunteering, classifying its main

areas in primary school, and identifying the conditions for its effective implementation. The practical significance lies in the possibility of using these provisions in planning volunteer activities at school.

Keywords: *volunteer activity; patriotic education; primary school; primary education learners; younger schoolchildren; organizational and pedagogical conditions; educational process.*

Постановка проблеми дослідження. На сучасному етапі розвитку України патріотичне виховання набуває особливої ваги, оскільки пов'язане з формуванням національної свідомості, громадянської відповідальності та стійкості молодого покоління в умовах війни, інформаційних загроз і суспільних змін. Особливо значення ця проблема набуває в початковій школі, адже саме в молодшому шкільному віці закладаються базові цінності, емоційне ставлення до Батьківщини, уявлення про спільноту, взаємодопомогу та обов'язок. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти та положень Концепції “Нова українська школа”, виховний процес має бути пов'язаний із реальним життям і соціально значущою діяльністю. У цьому контексті волонтерство має вагомий виховний потенціал, оскільки сприяє розвитку емпатії, відповідальності, співпраці та практичному засвоєнню громадянських і патріотичних цінностей. Водночас методичне забезпечення залучення молодших школярів до волонтерської діяльності поки що недостатньо розроблене, що ускладнює її системне впровадження та створює ризик формального підходу. Проблему посилює й те, що чинна нормативна база окреслює загальні засади волонтерської діяльності, проте не дає чітких вікових орієнтирів для роботи з дітьми 6–10 років. Крім того, у наукових працях більше уваги приділено підліткам і молоді, тоді як молодший шкільний вік досліджено недостатньо. За сучасних соціально-психологічних викликів волонтерська діяльність, організована з урахуванням вікових особливостей дітей, може стати важливим засобом патріотичного виховання, соціальної підтримки та формування відчуття власної значущості. Це зумовлює потребу в теоретичному обґрунтуванні й методичному опрацюванні волонтерства як чинника патріотичного виховання здобувачів початкової освіти.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. У сучасній педагогічній науці проблеми національно-патріотичного виховання розглядаються як у загальнотеоретичному, так і в прикладному аспектах. Колективна монографія “Національно-патріотичне виховання: від минулого до сьогодення” узагальнює історичні, ціннісні та педагогічні засади цього напрямку виховної роботи, що дає змогу розглядати патріотичне виховання як важливий складник сучасного освітнього процесу [10]. У близькому напрямі виконано дослідження, у якому патріотичне виховання осмислено як складову національної ідентичності та громадянської компетентності, з

акцентом на його ролі у формуванні ціннісних орієнтацій особистості [9, 1084–1103]. Актуалізацію змісту й методів патріотичного виховання в умовах воєнного стану розкрито в праці В. Зеленого, В. Кавун, Т. Мотузенко, де показано вплив сучасних суспільних викликів на виховну діяльність із молоддю [4, 1664–1684].

Окрему групу становлять дослідження, присвячені патріотичному вихованню в початковій школі. Зокрема, С. Волошин обґрунтовує можливості музейної педагогіки як засобу патріотичного виховання учнів початкової школи, що є важливим для розуміння вікових особливостей формування патріотичних почуттів у молодшому шкільному віці [2]. Сучасні тенденції національно-патріотичного виховання молодших школярів у контексті Концепції “Нова українська школа” проаналізовано в статті К. Лісовської, де увагу зосереджено на оновленні змісту й підходів до виховної роботи в початковій освіті [8, 111–118]. Разом із цим безпосередньо участь молодших школярів у волонтерській діяльності розглянуто у праці І. Козубовської та Р. Козубовського, що є особливо важливим для нашої теми, оскільки саме ця публікація виводить проблему волонтерства в площину початкової школи [6, 71–74].

Питання волонтерської діяльності в освітньому середовищі частіше висвітлюються на матеріалі старших здобувачів освіти. Так, досвід волонтерської діяльності в умовах воєнного стану подано у І. Шоробури на прикладі педагогічного закладу вищої освіти, що дає змогу простежити організаційні та ціннісні можливості волонтерства [15, 253–256]. Волонтерство як засіб формування національної свідомості студентів розглянуто й у праці Л. Пацалюк, де підкреслено його значення для розвитку громадянської відповідальності та суспільної активності [12, 29–32]. У системному ключі національно-патріотичне й громадянське виховання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану аналізують Л. Зеленська та І. Чернікова, пропонуючи дієві практики організації виховної роботи [5].

Помітне місце в сучасних дослідженнях посідають праці, присвячені засобам і технологіям патріотичного виховання. Зокрема, цифрові технології як інструмент національно-патріотичного виховання учнівської молоді в умовах воєнного стану розглядають А. Добридень та І. Купіна, звертаючи увагу на нові можливості виховного впливу в цифровому середовищі [3, 868–876]. Подібний напрям представлено і в дослідженні О. Кравченко та І. Резніченко, де йдеться про використання цифрових

ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

технологій у національно-патріотичному вихованні студентської молоді в дистанційному освітньому середовищі [7, 60–70]. Дотичними до цього напрямку є праці, присвячені цифровій підготовці майбутніх педагогів, формуванню їхньої цифрової компетентності та використанню сучасних освітніх технологій у професійній підготовці, що створює важливе підґрунтя для впровадження цифрових засобів і у виховну практику початкової школи [1; 14]. Методичний вимір проблеми відображено в навчально-методичному посібнику за редакцією Л. Канішевської та ін., у якому систематизовано організаційно-педагогічні умови та технології забезпечення єдності фізичного і військово-патріотичного виховання учнів закладів загальної середньої освіти [11], а також у посібнику за редакцією І. Беха та ін., де висвітлено питання формування національної солідарності учнівської і студентської молоді в умовах війни та повоєнного часу [13].

Дотичними до теми є й дослідження культурно-історичного напрямку. Вони порушують питання культурної пам'яті, спадщини, просторової ідентичності, ролі віртуальної реальності в освітньому опрацюванні спадщини, а також використання музейного простору в навчанні [16; 17; 18; 19; 20]. Ці праці не стосуються безпосередньо волонтерської діяльності молодших школярів, проте вони розширюють теоретичне поле дослідження, оскільки показують значення культурної пам'яті, ідентичності та освітнього середовища для формування ціннісних орієнтацій.

Отже, аналіз джерел показує, що в науковому полі достатньо активно розробляються питання національно-патріотичного виховання, цифрових засобів виховної роботи, методичних основ патріотичного виховання в умовах війни, а також волонтерської діяльності в освітньому середовищі. Водночас праць, у яких волонтерська діяльність розглядається саме як чинник патріотичного виховання здобувачів початкової освіти, небагато. Ще менш розробленими залишаються питання вікової адаптації волонтерських практик для дітей молодшого шкільного віку, визначення педагогічних умов їх упровадження та обґрунтування їхнього виховного потенціалу в сучасних умовах.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати волонтерську діяльність як чинник патріотичного виховання здобувачів початкової освіти та систематизувати організаційно-педагогічні умови її результативної реалізації в початковій школі. **Цілями дослідження** є: 1) уточнити основні дефініції дослідження: “волонтерська діяльність”, “патріотичне виховання” у контексті початкової школи та узгодити її з нормативними орієнтирами сучасної освіти; 2) систематизувати наукові підходи до пояснення механізмів впливу волонтерства на формування цінностей і громадянських якостей молодших шко-

лярів; 3) описати та класифікувати форми й напрями волонтерської активності в початковій школі як педагогічні практики; 4) обґрунтувати комплекс організаційно-педагогічних умов ефективного впровадження волонтерства у початковій школі ЗЗСО. **Методологічними основами дослідження** визначено *підходи: системний*, що дає змогу розглядати волонтерську діяльність як складник цілісного виховного процесу початкової школи; *аксіологічний*, відповідно до якого увага зосереджується на формуванні цінностей, ставлень і смислів, пов'язаних із патріотичним вихованням; *діяльнісний*, який уможливує осмислення волонтерства як практики соціально значущої участі дитини; *компетентнісний*, що орієнтує дослідження на формування громадянських, соціальних і морально-етичних якостей молодших школярів; *особистісно орієнтований і віковий підходи*, які враховують психологічні та педагогічні особливості здобувачів початкової освіти. **Методи дослідження: аналіз і синтез** наукових, педагогічних та нормативних джерел, для уточнення дефініцій, з'ясування стану розробленості проблеми та узгодження її з сучасними освітніми орієнтирами; *термінологічний і поняттєво-структурний аналіз* для уточнення змісту понять “волонтерська діяльність” і “патріотичне виховання” у контексті початкової школи; *порівняльно-логічний аналіз*, для зіставлення наукових підходів до пояснення виховного потенціалу волонтерства; *узагальнення, систематизація та класифікація*, для впорядкування форм, напрямів і практик волонтерської активності в початковій школі; *педагогічне моделювання*, для обґрунтування комплексу організаційно-педагогічних умов ефективного впровадження волонтерської діяльності у виховний процес початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне осмислення волонтерської діяльності як чинника патріотичного виховання здобувачів початкової освіти передусім вимагає уточнення базових понять дослідження з огляду на вікові особливості молодших школярів і нормативні засади сучасної української освіти. У межах цієї статті волонтерську діяльність розглядаємо як організовану, добровільну та безоплатну суспільно корисну активність дітей 6–10 років, спрямовану на допомогу людям, турботу про довкілля, збереження культурної спадщини та підтримку України, яка відбувається під педагогічним керівництвом і відповідає пізнавальним, емоційним і фізичним можливостям дитини молодшого шкільного віку [6, 72]. Таке розуміння відповідає положенням Закону України “Про волонтерську діяльність” і водночас узгоджується з Державним стандартом початкової освіти, який орієнтує освітній процес на зв'язок навчання з реальним життям.

Патріотичне виховання в початковій школі тлумачимо як цілеспрямований і послідовний процес

формування в молодших школярів любові до Батьківщини, шанобливого ставлення до її історії, культури та державних символів, а також готовності діяти відповідально для її добра через поєднання навчальної, виховної та соціально значущої діяльності [9, 1087]. У цьому контексті волонтерство постає дієвим засобом утілення патріотичного виховання, оскільки переводить цінності зі сфери загальних уявлень у площину конкретних учинків, доступних дитині. Як підкреслює С. Волошин, саме в діяльності молодший школяр засвоює соціальні норми й ціннісні орієнтири значно глибше, ніж через словесні настанови [2, 84].

Вплив волонтерської діяльності на патріотичне становлення молодшого школяра пояснюється сукупністю взаємопов'язаних психолого-педагогічних чинників. Насамперед ідеться про емоційне залучення: через співпереживання, підтримку військових і допомогу внутрішньо переміщеним особам у дітей розвиваються емпатія та відчуття належності до спільноти [12, 30]. Важливим є й діяльнісний чинник, адже участь у зборах допомоги, виготовленні листівок для захисників, догляді за пам'ятними місцями дає змогу дитині пережити патріотизм як власний досвід, а не як абстрактне поняття [6, 73]. Значущу роль відіграє і соціальна взаємодія, оскільки спільна волонтерська праця в класі, школі чи громаді сприяє розвитку вмінь співпрацювати, відповідально діяти та брати на себе посильну ініціативу [11, 34]. Окреме значення має рефлексивне осмислення, бо обговорення результатів волонтерських справ допомагає дітям глибше усвідомити громадянські й патріотичні цінності [2, 112].

Розглянемо, яким саме чином волонтерство впливає на формування цінностей і громадянських якостей молодших школярів. У наукових працях цей вплив пояснюють через кілька взаємопов'язаних підходів, які дають змогу побачити волонтерську діяльність не як разову допомогу, а як педагогічно значущу практику.

Передусім простежується діяльнісний підхід, за яким цінності формуються не стільки через пояснення, скільки через особисту участь дитини в суспільно корисних справах. Саме включення молодших школярів у посильну допомогу іншим, спільні добродійні ініціативи, турботу про пам'ятні місця або довкілля створює умови для переживання патріотизму як власного досвіду, а не абстрактного уявлення [2; 6]. У цьому разі волонтерство виступає засобом практичного засвоєння таких якостей, як відповідальність, доброзичливість, готовність діяти на користь спільноти.

Водночас важливим є аксіологічний підхід, у межах якого волонтерство розглядається як спосіб утвердження цінностей любові до Батьківщини, поваги до людей, солідарності та громадянської причетності. Через участь у справах, що мають

суспільне значення, дитина поступово співвідносить власні вчинки з моральними нормами й колективними цінностями, а це посилює виховний ефект патріотичної роботи [9; 13].

Окремо в наукових розвідках простежується соціально-комунікативний підхід. Його суть полягає в тому, що волонтерська діяльність, організована в класі, школі чи громаді, сприяє розвитку співпраці, взаємодопомоги, почуття належності до спільноти та первинних громадянських умінь. У спільній діяльності молодші школярі вчаться погоджувати дії, брати участь у спільній справі, дотримуватися правил і бачити значення власного внеску для інших [8; 11]. Не менш значущим є емоційно-рефлексивний підхід, відповідно до якого волонтерство впливає на дитину через співпереживання, емоційне залучення й подальше осмислення власних учинків. Допомога тим, хто її потребує, викликає в молодших школярів емпатію, почуття причетності та людської солідарності, а обговорення результатів таких справ закріплює ці переживання на рівні особистісних переконань [2; 12].

Отже, у науковій літературі механізми впливу волонтерства на молодших школярів пояснюються через поєднання діяльнісного, ціннісного, соціально-комунікативного та емоційно-рефлексивного підходів. Саме в сукупності вони дають змогу зрозуміти, чому волонтерська діяльність може бути дієвим чинником формування патріотичних цінностей і громадянських якостей у початковій школі.

Наукові праці засвідчують, що участь молодших школярів у волонтерській діяльності має бути посиленою, соціально зрозумілою, емоційно безпечною та педагогічно організованою [2; 6]. З урахуванням цього форми й напрями волонтерської активності в початковій школі можна класифікувати так (див. табл. 1).

Отже, форми волонтерської активності в початковій школі доцільно класифікувати за їхнім змістовим спрямуванням: соціальним, патріотично-підтримувальним, культурно-історичним, екологічним, громадсько-шкільним та інформаційно-творчим.

Така класифікація дає змогу побачити, що волонтерство в молодшому шкільному віці має реалізовуватися передусім через посилені, колективні й педагогічно керовані справи, які поєднують допомогу, емоційне залучення та виховний зміст. Конкретними прикладами таких практик можуть бути "виготовлення листівок для захисників України", "шкільний ярмарок на підтримку військових або дітей, які потребують допомоги", "збір книжок і канцтоварів для дітей із числа внутрішньо переміщених осіб", "догляд за пам'ятним куточком школи", "акція з озеленення шкільного подвір'я", "створення класної стіннівки до Дня волонтера або Дня Соборності України" тощо.

**ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

Таблиця 1

Напрями волонтерської активності молодших школярів та форми їх реалізації

Напрямок волонтерської активності	Характеристика	Форми в початковій школі
Соціальний	спрямований на підтримку людей, які потребують уваги, турботи або допомоги	виготовлення листівок і малюнків підтримки, збір канцтоварів, книжок, іграшок, участь у шкільних добродійних акціях
Патріотично-підтримувальний	пов'язаний із формуванням почуття причетності до життя країни, поваги до захисників і вдячності за їхню службу	листи й обереги для військових, участь у благодійних ярмарках, акціях подяки захисникам, тематичних шкільних ініціативах
Культурно-історичний	орієнтований на збереження пам'яті, повагу до історії, традицій і символів України	догляд за пам'ятними місцями разом із дорослими, участь у музейно-освітніх подіях, підготовка виставок, тематичних мініпроектів
Екологічний	пов'язаний із турботою про довкілля як виявом відповідального ставлення до рідного краю	прибирання території школи, висадження рослин, сортування відходів, екологічні акції, догляд за шкільним подвір'ям
Громадсько-шкільний	спрямований на допомогу шкільній спільноті та розвиток навичок спільної відповідальної дії	колективні корисні справи в класі, допомога в підготовці шкільних заходів, участь у справах для підтримки однокласників і шкільної громади
Інформаційно-творчий	передбачає створення простих інформаційних і творчих продуктів соціального змісту	виготовлення стіннівок, плакатів, тематичних аплікацій, цифрових листівок, участь у шкільних інформаційних кампаніях

[авторська розробка]

Після визначення форм і напрямів волонтерської активності доцільно окреслити педагогічні умови, за яких така діяльність справді матиме виховний результат у початковій школі. На нашу думку, ефективне впровадження волонтерства у ЗЗСО забезпечується сукупністю таких умов.

I педагогічною умовою є вікова відповідність і психологічна безпека волонтерської діяльності. Волонтерські діяльності мають відповідати віковим можливостям молодших школярів, бути зрозумілими за змістом, посилюючими за виконанням і емоційно безпечними. Дитина молодшого шкільного віку краще засвоює суспільно значущі цінності через конкретну, короткотривалу й наочно зрозумілу діяльність. Тому волонтерство в початковій школі слід будувати не на складних дорослих формах допомоги, а на доступних практиках: виготовленні листівок, участі в ярмарках, збиранні потрібних речей, екологічних акціях, догляді за шкільним простором. Важливо, щоб зміст такої діяльності не травмував дитину, не переважав її складними переживаннями й водночас давав відчуття причетності до доброї справи.

II педагогічною умовою є системність та інтеграція волонтерства у виховний й освітній процес. Волонтерська діяльність дає стійкий результат тоді, коли вона не зводиться до поодиноких акцій, а органічно входить у життя класу і школи. Її

доцільно поєднувати з тематикою уроків, виховних заходів, пам'ятних дат, шкільних проєктів і громадських ініціатив. За такої умови волонтерство стає не випадковим епізодом, а постійною практикою соціально корисної участі. Саме системність дає змогу поступово формувати в дітей відповідальність, стійкі ціннісні орієнтації, готовність діяти на користь інших і своєї країни.

III педагогічною умовою є педагогічний супровід та рефлексивне осмислення. У початковій школі волонтерська діяльність потребує чіткої організації з боку вчителя, оскільки дитина ще не може повною мірою самостійно планувати, оцінювати й осмислювати соціально значущу справу. Педагог має допомогти учням зрозуміти мету діяльності, розподілити прості ролі, підтримати позитивну взаємодію в групі та підвести дітей до усвідомлення, кому і навіщо вони допомагають. Обов'язковою складовою є коротке обговорення результатів: що вдалося, що відчували діти, чому ця справа важлива. Саме така рефлексія переводить зовнішню активність у внутрішнє ціннісне переживання.

IV педагогічною умовою є партнерська взаємодія школи, сім'ї та громади. Ефективність волонтерства в початковій школі значно підвищується, коли до нього залучені не тільки учні й учитель, а й батьки, шкільна спільнота, місцева громада. Така взаємодія розширює виховний простір дитини й

показує, що допомога іншим є реальною нормою суспільного життя. Участь батьків важлива для емоційної підтримки дітей, організації безпечних умов і закріплення цінностей, які формуються у школі. Співпраця з громадою, волонтерськими осередками, культурними та соціальними установами дає змогу наповнити дитяче волонтерство реальним змістом і зробити його суспільно значущим.

Отже, результативне впровадження волонтерства у початковій школі можливе за умови вікової відповідності й психологічної безпеки діяльності, її системного включення в освітній процес, педагогічного супроводу з рефлексивним осмисленням та партнерської взаємодії школи, сім'ї і громади. Саме сукупність цих умов забезпечує перетворення волонтерства на дієвий чинник патріотичного виховання молодших школярів.

Висновки. У статті теоретично обґрунтовано волонтерську діяльність як чинник патріотичного виховання здобувачів початкової освіти. Показано, що в умовах сучасних суспільних викликів волонтерство має значний виховний потенціал, оскільки сприяє формуванню в молодших школярів емпатії, відповідальності, почуття причетності до спільноти, готовності діяти на користь інших і своєї країни. Волонтерську діяльність у контексті початкової школи визначено як організовану, добровільну, безоплатну й суспільно корисну активність дітей молодшого шкільного віку, що здійснюється під педагогічним керівництвом і відповідає їхнім віковим можливостям. Патріотичне виховання розглянуто як цілеспрямований процес формування в учнів любові до Батьківщини, поваги до історії, культури, державних символів і готовності до відповідальної соціальної дії. Систематизація наукових підходів дала змогу показати, що механізми впливу волонтерства на формування цінностей і громадянських якостей молодших школярів пояснюються через поєднання діяльнісного, аксіологічного, соціально-комунікативного та емоційно-рефлексивного підходів. Саме їх сукупність розкриває, яким чином участь дитини у посильних суспільно значущих справах переводить патріотичні цінності у площину особистого досвіду. У статті описано та класифіковано основні напрями волонтерської активності в початковій школі: соціальний, патріотично-підтримувальний, культурно-історичний, екологічний, громадсько-шкільний та інформаційно-творчий. Така класифікація дає змогу впорядкувати форми волонтерської роботи як педагогічні практики, доступні молодшим школярам. Обґрунтовано комплекс організаційно-педагогічних умов ефективного впровадження волонтерства у початковій школі: вікова відповідність і психологічна безпека діяльності, системність та інтеграція волонтерства в освітній процес, педагогічний супровід і рефлексивне осмислення, партнерська взаємодія школи,

сім'ї та громади. Зроблено висновок, що саме за таких умов волонтерська діяльність може виконувати функцію дієвого засобу патріотичного виховання молодших школярів. **Наукова новизна статті** полягає в систематизації наукових підходів до пояснення механізмів виховного впливу волонтерства на молодших школярів, запропоновано класифікацію напрямів і форм волонтерської активності в початковій школі, а також обґрунтовано комплекс організаційно-педагогічних умов її результативної реалізації. **Практичне значення статті** полягає в тому, що положення можуть бути використані вчителями початкових класів, педагогами-організаторами, класними керівниками, адміністрацією ЗЗСО під час планування та організації волонтерської діяльності молодших школярів. **Перспективи подальших розвідок** убачаємо у вивченні можливостей інтеграції волонтерських практик у зміст виховної роботи та взаємодії школи, сім'ї й громади в цьому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брюховецька І., Захарова Г., Силенко Ю. Роль педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців в умовах цифрової трансформації освіти. *Проблеми освіти*. 2025. Вип. 2(103). С. 332–350. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.21>
2. Волошин С. В. Патріотичне виховання учнів початкової школи засобами музейної педагогіки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07/ СНУ ім. В. Даля. Київ, 2019. 269 с. URL: <https://dspace.snu.edu.ua/handle/123456789/1682> (дата звернення: 10.03.2026).
3. Добридень А.В., Купіна І.О. Цифрові технології як інструмент національно-патріотичного виховання учнівської молоді в умовах воєнного стану. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. Вип. 7 (37). С. 868–876. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-7\(37\)-868-876](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-7(37)-868-876)
4. Зелений В.І., Кавун В.М., Мотузенко Т.Є. Вплив воєнного стану на зміст і методи національно-патріотичного виховання молоді. *Вісник науки та освіти*. 2025. Вип. 10(40). С. 1664–1684. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10\(40\)-1664-1684](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1664-1684)
5. Зеленська Л.Д., Чернікова І.В. Національно-патріотичне 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/10.31376/2410-0897-2025-1-57-55-61>
6. Козубовська І., Козубовський Р. Участь молодших школярів у волонтерській діяльності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: "Педагогіка. Соціальна робота"*. 2019. Вип. 1(44). С. 71–74. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.44.71-74>
7. Кравченко О., Резніченко І. Національно-патріотичне 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>
8. Лісовська К. Сучасні тенденції формування національно-патріотичного виховання у молодших школярів як вимога концепції "Нова українська школа". *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2024.

ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Вип. 42(2). С. 111–118. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.4214>

9. Мариківська Г.А., Будянська В.А. Патріотичне виховання як складова національної ідентичності та громадянської компетентності. *Перспективи та інновації науки*. 2026. Вип. 1(59). С. 1084–1103. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1\(59\)-1084-1103](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1(59)-1084-1103)

10. Національно-патріотичне виховання: від минулого до сьогодення: кол. моногр. І.А. Дзюбенко, А.В. Добридень, В.В. Макачук та ін.; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Візаві, 2023. 260 с. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/16638> (дата звернення: 10.03.2026).

11. Організаційно-педагогічні умови та технології забезпечення єдності фізичного і військово-патріотичного виховання учнів закладів загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник. / Л.В. Канишевська, К.О. Журба, С.В. Толочко, В.В. Рагозіна, М.В. Тимчик, Н.П. Касіч; за ред. Л.В. Канишевської. Івано-Франківськ: НАІР, 2025. 108 с.

12. Пацалюк Л. Волонтерська діяльність як засіб формування національної свідомості студентської молоді. *Матеріали ІV Міжнародної наукової конференції “Воєнні конфлікти та техногенні катастрофи: історичні та психологічні наслідки”*, 18-19 квітня 2024 року. 2024. С. 29–32. URL: <http://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/44827> (дата звернення: 10.03.2026).

13. Формування в учнівської і студентської молоді національної солідарності в умовах війни та повоєнного часу: методичний посібник / Бех І.Д., Коломосьць Г.А., Трейтяк Д.В., Федоренко С.В., Шкільна І.М., Журба К.О. Івано-Франківськ: НАІР, 2025. 148 с. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-8768-05-8-2025-148>

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

15. Шоробура І.М. Волонтерська діяльність у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії в умовах воєнного стану. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. Вип. 84. С. 253–256. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.84.46>

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. № 41(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. № 8(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. № 7(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. № 13(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. DOI: <https://doi.org/10.3389/frvir.2025.1560594>

REFERENCES

1. Briukhovetska, I., Zakharova, H. & Sylenko, Yu. (2025). Rol pedahohichnykh tekhnolohii u profesinii pidhovtotsi maibutnykh fakhivtsiv v umovakh tsyfrovoy transformatsii osvity [The role of pedagogical technologies in the professional training of future specialists under the conditions of digital transformation of education]. *Problems of Education*, 2(103), pp. 332–350. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.21> [in Ukrainian].

2. Voloshyn, S.V. (2019). Patriotичne vykhovannia uchniv pochatkovoї shkoly zasobamy muzeinoї pedahohiky [Patriotic education of primary school students by means of museum pedagogy]. *Candidate dissertation*, Volodymyr Dahl East Ukrainian National University. Available at: <https://dspace.snu.edu.ua/handle/123456789/1682> [in Ukrainian].

3. Dobryden, A.V. & Kupina, I.O. (2025). Tsyfrovі tekhnolohii yak instrument natsionalno-patriotичnoho vykhovannia uchnivskoi molodi v umovakh voiennoho stanu [Digital technologies as a tool of national-patriotic education of student youth under martial law]. *Aktualni pytannia u suchasni nauki – Current Issues in Modern Science*, 7(37), pp. 868–876. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-7\(37\)-868-876](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-7(37)-868-876) [in Ukrainian].

4. Zelenyi, V.I., Kavun, V.M., & Motuzenko, T.Ye. (2025). Vplyv voiennoho stanu na zmist i metody natsionalno-patriotичnoho vykhovannia molodi [The impact of martial law on the content and methods of national-patriotic education of youth]. *Bulletin of Science and Education*, 10(40), pp. 1664–1684. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10\(40\)-1664-1684](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1664-1684) [in Ukrainian].

5. Zelenska, L.D. & Chernikova, I.V. (2025). Natsionalno-patriotичne u hromadianske vykhovannia zdobuvachiv vyshchoї osvity v umovakh voiennoho stanu: Systemnyi pidkhid i diievi praktyky [National-patriotic and civic education of higher education students under martial law: A systemic approach and effective practices]. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, (14). DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-1-57-55-61> [in Ukrainian].

6. Kozubovska, I. & Kozubovskiy, R. (2019). Uchast molodshykh shkoliariv u volonteriskii diialnosti [Participation of junior schoolchildren in volunteer activity]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1(44), 71–74. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.44.71-74> [in Ukrainian].

7. Kravchenko, O. & Reznichenko, I. (2022). Natsionalno-patriotичne 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 educational environment]. *Nauka i osvita – Science and Education*, (1), pp. 60–70. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2022-1-9> [in Ukrainian].

8. Lisovska, K. (2024). Suchasni tendentsii formuvannia natsionalno-patriotичnoho vykhovannia u molodshykh shkoliariv yak vymoha kontseptsii “Nova ukrainska shkola” [Current trends in the formation of national-patriotic education among junior schoolchildren as a requirement of the “New Ukrainian School” concept]. *Pedagogical Education: Theory*

and Practice. *Psychology. Pedagogy*, 42(2), pp. 111–118. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.4214> [in Ukrainian]

9. Marykivska, H.A. & Budianska, V.A. (2026). Patriotичне виховання як складова національної ідентичності та громадянської компетентності [Patriotic education as a component of national identity and civic competence]. *Perspectives and Innovations of Science*, 1(59), 1084–1103. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1\(59\)-1084-1103](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1(59)-1084-1103) [in Ukrainian].

10. Dziubenko, I.A., Dobryden, A.V., Makarchuk, V.V., et al. (2023). Natsionalno-patriotичне виховання: від минулого до сьогодення [National-patriotic education: From the past to the present]. *Vizavi*. 260 p. Available at: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/16638> [in Ukrainian].

11. Kanishevska, L.V., Zhurba, K.O., Tolochko, S.V., Rhozina, V.V., Tymchyk, M.V. & Kasich, N.P. (2025). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy ta tekhnolohii zabezpechennia yednosti fizychnoho i viiskovo-patriotичного виховання uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Organizational and pedagogical conditions and technologies for ensuring the unity of physical and military-patriotic education of students of general secondary education institutions] (L.V. Kanishevska, Ed.). *NAIR*. [in Ukrainian].

12. Patsaliuk, L. (2024). Volonterska diialnist yak zasib formuvannia natsionalnoi svidomosti studentskoi molodi [Volunteer activity as a means of forming the national consciousness of student youth]. *Materialy IV Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii "Voieni konfliktky ta tekhnohenni katastrofy: istorichni ta psykholohichni naslidky", 18–19 kvitnia 2024 roku – Proceedings of the 4th International Scientific Conference "Military Conflicts and Technogenic Catastrophes: Historical and Psychological Consequences," April 18–19, 2024* (pp. 29–32). <http://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/44827> [in Ukrainian].

13. Bekh, I.D., Kolomoiets, H.A., Treitiak, D.V., Fedorenko, S.V., Shkilna, I.M., & Zhurba, K.O. (2025). Formuvannia v uchnivskoi i studentskoi molodi natsionalnoi solidarnosti v umovakh viiny ta povoiennoho chasu [Formation of national solidarity among school and student youth under the conditions of war and the postwar period]. *NAIR*. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-8768-05-8-2025-148> [in Ukrainian].

14. Tsehelnik, T., Zakharova, H. & Sylenko, Yu. (2024). Potentsial zastosuvannia tsyfrovyykh tekhnolohii v osvitnomu seredovyskhi ZVO pry pidhotovtsi maibutnoho pedahoha [The potential of using digital technologies in the higher education environment in the training of a future teacher]. *Youth & market*, 5(225), pp. 30–34. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304926> [in Ukrainian].

15. Shorobura, I.M. (2022). Volonterska diialnist u Khmelnytskii humanitarno-pedahohichnii akademii v umovakh voiennoho stanu [Volunteer activity at Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy under martial law]. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Education Schools*, (84), pp. 253–256. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.84.46> [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/heritage7020039> [in English].

19. Tang, C., Qiu, T. & Li, Y. (2025). Heritage perspectives on cultural memory and spatial identity in Yuan River Basin, Hunan, China. *npj Heritage Science*, 13(1). DOI: <https://doi.org/10.1038/s40494-025-01841-5> [in English].

20. Zhao, Y., Li, Y., Dai, T., Sedin, 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*. DOI: <https://doi.org/10.3389/frvir.2025.1560594> [in English].

Стаття надійшла до редакції: 10.03.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026



Твій учитель не той, хто тебе вчить, а той, у кого вчишся ти.

*Річард Бах,
американський письменник*

Хороший учитель подібний до свічки – він згасає, щоб освітлювати шлях іншим.

*Мустафа Кемаль Ататюрк,
турецький державний і політичний діяч*

Лише той Учитель, хто живе так, як навчає.

*Григорій Сковорода,
український філософ, байкар*



УДК 37.015.3:37.091.12:159.944.4

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.358060>

Оксана Самойленко, доктор педагогічних наук, доцент кафедри психології
Дніпровського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2305-4111>

Юлія Силенко, старший викладач кафедри мультимедійного дизайну
Київського національного університету технологій та дизайну
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5535-176X>

Володимир Товстоган, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії й методики виховання,
психології та інклюзивної освіти
Комунального вищого навчального закладу “Херсонська академія
неперервної освіти” Херсонської обласної ради
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7384-8710>

ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ, ЩО ПРАЦЮЮТЬ ІЗ ПРОБЛЕМНОЮ ПОВЕДІНКОЮ: РОЛЬ СУПЕРВІЗІЇ ТА КОМАНДНОЇ ПІДТРИМКИ

У статті з'ясовано, що професійне вигорання педагогів, які працюють із проблемною поведінкою здобувачів освіти, доцільно розглядати як стан тривалого емоційно-професійного виснаження, що формується під впливом інтенсивного навантаження, комунікативної напруги, високої відповідальності та постійної потреби реагувати на складні поведінкові ситуації. Обґрунтовано, що в такому професійному контексті вигорання виявляється через втому, а також через зниження професійної залученості, втрату відчуття результативності, формалізацію педагогічної взаємодії та накопичення непрожитих емоційних реакцій. Визначено, що супервізія має виразний профілактичний потенціал, оскільки дає змогу осмислювати складні випадки, знижувати емоційне напруження, підтримувати професійну рефлексію й зберігати професійну стійкість педагога. Водночас командну підтримку охарактеризовано як необхідний ресурс професійної опори, що зменшує ізольованість педагога, сприяє розподілу відповідальності та забезпечує спільний пошук рішень у роботі зі складними поведінковими проявами здобувачів освіти. Узагальнено, що практична реалізація профілактики професійного вигорання педагогів має здійснюватися як цілісна система взаємопов'язаних форм підтримки.

Ключові слова: професійне вигорання; педагоги; здобувачі освіти; проблемна поведінка; супервізія; командна підтримка; профілактика; професійна підтримка; заклад освіти.

Лім. 16.

Oksana Samoilenko, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the Psychology Department,
Dnipro Institute of the Interregional Academy of Personnel Management
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2305-4111>

Yuliia Sylenko, Senior Lecturer of the Multimedia Design Department,
Kyiv National University of Technologies and Design
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5535-176X>

Volodymyr Tovstohan, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Theory and Methodology of Education,
Psychology and Inclusive Education Department,
Communal Higher Educational Establishment
“Kherson Academy of Continuing Education” of the Kherson Regional Council
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7384-8710>

PREVENTING PROFESSIONAL BURNOUT AMONG EDUCATORS WORKING WITH CHALLENGING BEHAVIOR: THE ROLE OF SUPERVISION AND TEAM SUPPORT

The article demonstrates that the professional burnout of educators working with learners displaying challenging behavior should be understood as a state of prolonged emotional and professional exhaustion caused by an intensive workload, interpersonal strain, high responsibility, and the constant need to respond to complex behavioral situations. It is substantiated that, in this professional context, burnout manifests not only in fatigue but also in reduced professional engagement, a diminished sense of professional efficacy, the formalization of pedagogical interaction, and the accumulation of unresolved emotional responses. It is demonstrated that the prevention of professional burnout cannot be limited to individual self-regulation strategies, as it requires systematically organized professional support within the educational institution. It is determined that supervision has a distinct preventive potential, as it enables educators to reflect on complex cases, reduce emotional tension, maintain professional reflection, and preserve professional resilience. At the same time, team support is

ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ, ЩО ПРАЦЮЮТЬ ІЗ ПРОБЛЕМНОЮ ПОВЕДІНКОЮ: РОЛЬ СУПЕРВІЗІЇ ТА КОМАНДНОЇ ПІДТРИМКИ

characterized as an essential resource of professional support that reduces teachers' sense of isolation, facilitates the sharing of responsibility, and ensures a collective search for solutions in working with learners' complex behavioral manifestations. It is concluded that the practical implementation of professional burnout prevention for educators should be carried out as an integral system of interrelated forms of support. These forms include individual, group, and crisis supervision, intervention case discussions, mentoring, as well as preventive psychological support programs aimed at developing self-regulation, fostering the understanding of professional difficulties, and strengthening the educator's internal resources. It is precisely the combination of these forms that creates the conditions for preventing the accumulation of professional exhaustion and for building a stable, supportive environment within the educational institution. Prospects for further research are seen in the development and experimental verification of models for preventing educators' professional burnout in educational institutions.

Keywords: professional burnout; teachers; learners; problem behaviour; supervision; team support; prevention; professional support; educational institution.

Постановка проблеми дослідження. Актуальність дослідження полягає в тому, що робота педагога з проблемною поведінкою здобувачів освіти супроводжується низкою труднощів. Зокрема це: підвищеним емоційним навантаженням, частими ситуаціями напруженої взаємодії, необхідністю оперативного реагування та збереження професійної рівноваженості. За таких умов суттєво зростає ризик професійного вигорання. Водночас, слід наголосити, що профілактика цього явища не може обмежуватися тільки індивідуальними стратегіями саморегуляції, оскільки вона потребує системно організованої професійної підтримки. Відтак, наукового осмислення потребує визначення ролі супервізії та командної підтримки у змісті профілактики професійного вигорання педагогів у закладі освіти.

Аналіз останніх публікацій та досліджень дає підстави констатувати, що проблематика професійного вигорання педагогів досить активно розробляється в сучасному психолого-педагогічному дискурсі. Так, Т. Комар, Т. Матвійчук, А. Мозгова, Л. Герасименко узагальнюють основні підходи до розуміння професійного вигорання як явища, визначаючи його провідні психологічні чинники. Автори наголошують на потребі вчасної професійної підтримки й психопрофілактики [6, 23–31; 15]. Л. Савченко та ін. розкривають у своєму дослідженні прояви вигорання. Вчені відзначають: емоційне виснаження, втрату внутрішньої мотивації, формалізацію професійної діяльності та зниження якості педагогічної взаємодії [11]. А ось М. Радченко та І. Прожога показують, що ускладнені умови праці (змішане навчання), посилюють емоційне напруження і професійне виснаження педагога [10, 162–166].

Окремий блок праць стосується супервізії як засобу професійної підтримки педагога. Ю. Запорожцева розглядає супервізію як форму педагогічної підтримки, що допомагає долати труднощі, запобігати професійному вигоранню й розвивати самооцінювання власної діяльності [4, 70–73]. Н. Зобенько, О. Михальчук, Ю. Нікітська розкривають сутність супервізії, функції, форми та роль у підтримці емоційного благополуччя фахівця [5, 26–31]. І. Астремська [1], Г. Гладкова та І. Новик [2], М. Ха-

раджи, А. Іващенко [16, 23–26], К. Скрипка, С. Ситняківська, І. Літцяга [12, 554–606], Н. Любченко і Н. Білик [7, 5–13], О. Стягунова [14] показують супервізію як засіб професійного зростання, рефлексії, підтримки і впорядкування складної практики, зокрема через поєднання індивідуальних, групових, кризових та організаційних форматів.

Ще одну змістову лінію у нашому дослідженні становлять праці, присвячені роботі з проблемною поведінкою здобувачів освіти. О. Набока, Е. Панащенко, Є. Пліско, Л. Співак, Я. Співак, С. Чайченко аналізують психолого-педагогічний супровід дітей з проблемною поведінкою, обґрунтовують його етапність, мультидисциплінарний характер і комплекс методів роботи [9, 20–29]. Г. Соколова та А. Шоляк звертають увагу на те, що проблемна поведінка дитини впливає як на сам освітній процес, так й на соціальні зв'язки родини та її якість життя в цілому [13, 155–159]. Ці праці вагомі для нашого дослідження, бо показують складність самого професійного контексту, в якому працює педагог. Певні орієнтири для осмислення командної підтримки містять і праці про командну взаємодію (В. Мізюк, Ж. Кожухар, Ю. Силенко) [8, 95–103].

Отже, у проаналізованих наукових публікаціях недостатньо цілісно розкрито саме роль і практичні форми супервізії та командної підтримки у профілактиці професійного вигорання педагогів, які працюють із проблемною поведінкою здобувачів освіти.

Мета дослідження – визначити роль і практичні форми супервізії та командної підтримки у змісті профілактики професійного вигорання педагогів, що працюють із проблемною поведінкою здобувачів освіти. **Цілями дослідження** є: 1) визначити сутність професійного вигорання педагога у контексті роботи з проблемною поведінкою; 2) окреслити чинники професійного ризику, що посилюють емоційне виснаження; 3) розкрити зміст і профілактичний потенціал супервізії; 4) охарактеризувати роль командної підтримки як ресурсу професійної стійкості; 5) узагальнити практичні форми реалізації профілактики вигорання у закладі освіти.

Методологічними основами дослідження визначено підходи: *системний*, що зумовлює розгляд профілактики як цілісної системи; *діяльнісний*, який

ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ, ЩО ПРАЦЮЮТЬ ІЗ ПРОБЛЕМНОЮ ПОВЕДІНКОЮ: РОЛЬ СУПЕРВІЗІЇ ТА КОМАНДНОЇ ПІДТРИМКИ

розкриває вигорання шляхом визначення специфіки професійної діяльності; *особистісно орієнтований*, що враховує індивідуальні ресурси педагога; *середовищний*, що зумовлює визначення значення командного контексту. **Методи дослідження:** *аналіз, синтез та узагальнення* наукових джерел задля з'ясування стану розробленості проблеми та її теоретичного обґрунтування з позиції професійного вигорання; *термінологічний та поняттєво-структурний аналіз* задля уточнення змісту понять; *порівняльно-логічний аналіз* задля зіставлення різних підходів до профілактики професійного вигорання педагогів.

Виклад основного матеріалу. Професійне вигорання педагога доцільно розглядати як стан тривалого емоційно-професійного виснаження, яке формується під впливом інтенсивного навантаження, високої відповідальності, постійної комунікативної напруги та стресових умов праці. Так, Т. Комар, Т. Матвійчук, А. Мозгова серед провідних чинників такого стану називають інтенсивне емоційне навантаження, комунікативні вимоги, високий рівень соціальних очікувань, стресові умови та професійну відповідальність [6, 23–31]. У такому розумінні вигорання не зводиться до звичайної втоми після роботи, а означає поступове виснаження внутрішніх ресурсів педагога, яке позначається і на його стані, й, як наслідок – на якості професійної діяльності.

Аналізуючи дослідження, вигорання можна розкрити через низку взаємопов'язаних проявів. Це зумовлюється кореляцією низки умов, зокрема педагог починає уникати додаткових обов'язків, зменшує індивідуальну роботу й переходить у формальний режим виконання обов'язків, коли заняття проводяться “за програмою”, без гнучкості та додаткового пояснення. Л. Савченко наголошує, у свою чергу, що на ранніх стадіях вигорання може виглядати як звичайне зниження енергії, але з часом переходить у відчуття “порожнечі”, коли в педагога вже “немає чим ділитися” [11]. Відтак, сутність професійного вигорання в педагогічній діяльності можна охарактеризувати як вияв через емоційне виснаження, зниження професійної залученості, втрату відчуття результативності та поступову формалізацію взаємодії.

У контексті роботи з проблемною поведінкою ці прояви набувають особливої гостроти. О. Набока, Е. Панасенко, Є. Пліско, Л. Співак, Я. Співак, С. Чайченко розглядають проблемну поведінку як таку, що охоплює девіантні прояви, агресію, булінг, конфліктність, порушення моральних норм та інші складні форми взаємодії [9, 20–29]. Дослідники також наголошують, що психолого-педагогічний супровід таких здобувачів освіти має комплексний і мультидисциплінарний характер [9]. Це означає, що педагог працює у ситуації постійного реагування на напружені, нестабільні й часто конфліктні поведін-

кові прояви. Саме тому навантаження в такій роботі є не епізодичним, а тривалим і емоційно виснажливим.

Цей висновок узгоджується і з науковими розвідками про супервізію. Н. Зобенько, О. Михальчук, Ю. Нікітська наголошують, що під час глибокої роботи з людьми фахівець неминуче зазнає впливу дистресу, болю й розгубленості, а неприйняття власних емоційних реакцій “згодом це призводить до стресу і вигорання” [5, 26–31]. У межах нашого дослідження це особливо важливо. Ураховуємо, що педагог, який працює з проблемною поведінкою здобувачів освіти, постійно включений у складну емоційно напружену взаємодію, де потрібно одночасно реагувати, стримувати власні емоції, зберігати професійну позицію та шукати педагогічно доцільне рішення. Тому професійне вигорання в такому контексті слід розглядати як наслідок не тільки великого обсягу роботи, але й тривалого емоційного перенапруження в умовах складної поведінкової взаємодії.

Емоційне виснаження педагога, який працює з проблемною поведінкою здобувачів освіти, посилюється під впливом кількох взаємопов'язаних чинників професійного ризику. Розглянемо їх детальніше.

По-перше, це *інтенсивне емоційне навантаження*. Т. Комар, Т. Матвійчук, А. Мозгова прямо відносять до провідних чинників вигорання “інтенсивне емоційне навантаження”, а також стресові умови праці й професійну відповідальність [6, 23–31]. Для педагога, який працює з проблемною поведінкою, цей чинник має особливу вагу, бо така робота потребує постійної внутрішньої напруги, самоконтролю і швидкої реакції на складні поведінкові прояви.

По-друге, *комунікативна складність професійної діяльності*. У праці Т. Комар, Т. Матвійчук, А. Мозгова серед чинників вигорання називають комунікативні вимоги та високий рівень соціальних очікувань [6]. У випадку роботи з проблемною поведінкою це означає, що педагог має одночасно взаємодіяти зі здобувачем освіти, колегами, батьками, адміністрацією, а інколи й іншими фахівцями супроводу. Через це професійне навантаження виходить далеко за межі власне навчальної діяльності.

По-третє, окремим чинником ризику є *сама специфіка проблемної поведінки як об'єкта педагогічної роботи*. О. Набока, Е. Панасенко, Є. Пліско, Л. Співак, Я. Співак, С. Чайченко наголошують, що йдеться про роботу з різними формами девіантної поведінки, агресії, булінгу, конфліктності, порушення моральних норм та іншими складними проявами [9, 20–29]. Вчені також наголошують на комплексному й мультидисциплінарному характері супроводу таких дітей [9]. Це означає, що педагог опиняється в умовах не разового, а тривалого нап-

руження, коли потрібно не лише навчати, а й постійно включатися в ситуацію поведінкового реагування, підтримки, корекції та взаємодії з іншими учасниками супроводу.

По-четверте, *ризик емоційного виснаження посилюється тоді, коли педагог постійно працює в стресогенному середовищі та зі складними випадками*. М. Хараджи та А. Іващенко зазначають, що “в умовах високого психологічного навантаження, роботи зі складними клієнтами, у стресогенному середовищі” професійне вигорання набуває особливої загрози [16, 24].

По-п'яте, важливим чинником є *накопичення непрожитих емоційних реакцій*. Н. Зобенько, О. Михальчук, Ю. Нікітська підкреслюють, що під час глибокої роботи з людьми фахівець неминує стикається з дистресом, болем і розгубленістю. А неприйняття цих емоцій “згодом це призводить до стресу і вигорання” [5, 28]. Для педагога, який щоденно взаємодіє з агресивними, конфліктними або дезадаптивними поведінковими проявами, цей чинник є одним із ключових, бо без професійного осмислення власних реакцій емоційна напруга не зменшується, а накопичується.

По-шосте, *істотним ризиком є відсутність системної професійної підтримки*. Слід відзначити, що подолати вигорання лише на індивідуальному рівні неможливо, оскільки стійкий результат з'являється тоді, коли створено здоровий психологічний клімат, справедливе навантаження, культуру підтримки і взаємоповаги. Відтак, педагог, який залишається наодинці зі складними поведінковими ситуаціями, виснажується значно швидше, ніж той, хто працює в умовах командної взаємодії та професійної підтримки.

Отже, сукупна дія цих чинників створює підґрунтя для розвитку професійного вигорання не як випадкової реакції на втому, а як стійкого стану професійного виснаження. Розглянемо сутність супервізії та командної взаємодії з позиції інструментів профілактики професійного вигорання.

Супервізію доцільно розуміти як форму професійної підтримки, у межах якої більш досвідчений фахівець допомагає педагогу осмислити труднощі практичної роботи, побачити можливі способи їх розв'язання і зберегти професійну стійкість. Так, Ю. Запорожцева розглядає супервізію як форму підтримки педагога, що дає змогу ефективніше долати труднощі, запобігати професійному вигоранню та розвивати здатність до самооцінювання власної діяльності [4, 70–73]. Важливо, що в такому підході супервізія постає не як контроль, а саме як підтримка, яка допомагає педагогу побачити нові професійні можливості й не залишатися наодинці зі складною ситуацією.

Зміст супервізії розкривається через її функції. Н. Зобенько, О. Михальчук, Ю. Нікітська зазна-

чають, що вона виконує три ключові ролі: “освітню, підтримувальну і спрямовуючу” [5, 28]. Освітня функція пов'язана з розвитком умінь, розуміння і професійної рефлексії педагога. Підтримувальна функція допомагає фахівцю усвідомлювати власні емоційні реакції у складній роботі з людьми. Автори прямо підкреслюють, що неприйняття цих емоцій “згодом це призводить до стресу і вигорання” [5, 28]. Спрямовуюча функція дає змогу співвіднести практичні дії педагога з професійними нормами, вимогами закладу освіти та інтересами дитини [5]. Отже, супервізія поєднує розвиток, підтримку і професійне впорядкування діяльності, а тому має не лише консультативне, а й виразне профілактичне значення.

Профілактичний потенціал супервізії полягає насамперед у тому, що вона знижує ризик накопичення емоційного напруження, допомагає педагогу осмислити складний випадок і відновити відчуття професійної опори. М. Хараджи та А. Іващенко наголошують, що “в умовах високого психологічного навантаження, роботи зі складними клієнтами, у стресогенному середовищі” супервізія стає невід'ємним елементом професійної діяльності [16, 24]. Ю. Запорожцева також слушно підкреслює, що головна мета супервізії полягає у сприянні професійному й особистісному зростанню педагога, допомозі в подоланні робочих труднощів, ефективно-му подоланні стресу та запобіганні професійному вигоранню [4, 71]. Відтак, в роботі з проблемною поведінкою здобувачів освіти супервізія має розглядатися як важливий засіб збереження професійної працездатності педагога.

Не менш важливо, що супервізія може реалізуватися в різних формах залежно від професійного запиту і складності ситуації. Такими формами може бути індивідуальна, групова, колективна, неформальна і кризова супервізія. За А. Журавель, індивідуальна супервізія (з позицій інтервізії) дає змогу детально аналізувати конкретний випадок, тоді як групова розширює арсенал підходів за рахунок думок інших учасників [3, 151–152]. С. Ситняківська та І. Літяга окремо виділяють кризову супервізію як оперативне обговорення випадків, що призвели до професійної чи емоційної кризи [12, 560]. Слід наголосити, що така варіативність особливо цінна, оскільки дозволяє поєднувати глибокий розбір складних випадків, колегіальне обговорення і швидку підтримку в напружених ситуаціях. Отже, профілактичний потенціал супервізії виявляється в її здатності своєчасно підтримати педагога, зменшити емоційне перевантаження, поглибити професійну рефлексію та запобігти переходу робочого стресу у стійке професійне вигорання.

Якщо ж говорити про командну підтримку в контексті профілактики професійного вигорання, то її доцільно розглядати як організований ресурс

ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ, ЩО ПРАЦЮЮТЬ ІЗ ПРОБЛЕМНОЮ ПОВЕДІНКОЮ: РОЛЬ СУПЕРВІЗІЇ ТА КОМАНДНОЇ ПІДТРИМКИ

професійної стійкості педагога, а не тільки як доброзичливі стосунки в колективі. Її значення полягає в тому, що вона зменшує професійну ізоляцію, дає змогу розподіляти відповідальність за складні ситуації, створює простір для спільного аналізу проблемної поведінки здобувачів освіти та допомагає педагогу не залишатися наодинці з емоційно виснажливими випадками. У цьому сенсі командна підтримка доповнює супервізію, бо забезпечує щоденне професійне середовище, у якому педагог отримує не разову допомогу, а постійну опору.

Важливо, що командна підтримка має не тільки емоційний, а й організаційний зміст. В. Мізюк, Ж. Кожухар, Ю. Силенко, аналізуючи командну взаємодію, виокремлюють такі її компоненти – комунікація, координація, розподіл ролей, відповідальність, прийняття рішень, управління конфліктами, спільне вироблення продукту та рефлексія [8, 95]. Це дає підстави, у межах нашої проблематики, уважати, що професійна стійкість педагога зростає тоді, коли в закладі освіти є узгоджена взаємодія між усіма учасниками супроводу, зрозумілий розподіл функцій і можливість спільно обговорювати складні випадки. За таких умов напруження не накопичується всередині одного педагога, а частково знімається через колегіальне осмислення ситуації та спільний пошук рішень.

Потреба в такій підтримці особливо виражена саме у роботі з проблемною поведінкою. О. Набока, Е. Панасенко, Є. Пліско, Л. Співак, Я. Співак, С. Чайченко наголошують, що психолого-педагогічний супровід дітей з проблемною поведінкою має комплексний і мультидисциплінарний характер [9, 20–29]. Це означає, що ефективна робота в такому випадку не може триматися лише на зусиллях вчителя. Вона потребує узгоджених дій педагогів, психологів, соціальних педагогів, адміністрації, а за потреби й інших фахівців. Тому командна підтримка в цій сфері виступає не просто бажаною умовою, а необхідним механізмом збереження професійної стійкості, бо дає можливість педагогу відчутти себе частиною спільної системи дій, а не єдиним відповідальним за складну поведінкову ситуацію.

Отже, роль супервізії та командної підтримки як ресурсу професійної стійкості полягає в тому, що вони забезпечують педагогу відчуття професійної опори, зменшують ізоляваність, сприяє розподілу відповідальності, створює умови для спільного аналізу складних випадків і підтримує рефлексивну культуру взаємодії. У роботі з проблемною поведінкою здобувачів освіти саме така підтримка дає змогу зберігати внутрішню врівноваженість, професійну включеність і здатність діяти послідовно навіть у напружених ситуаціях.

Практичні форми реалізації профілактики професійного вигорання у закладі освіти доцільно узагальнювати як поєднання супервізійної підтримки,

командної взаємодії, психопрофілактичних заходів і організаційних умов. Подані вами джерела дають підстави стверджувати, що така профілактика не може бути разовою або суто індивідуальною. Розглянемо їх детальніше.

Індивідуальна супервізія. Її цінність полягає в тому, що педагог отримує можливість детально розібрати конкретний складний випадок, осмислити власні реакції, побачити професійну проблему з боку і намітити варіанти дій. Вона може реалізуватися у форматі супервізійної консультації, розбору складного випадку, рефлексивної бесіди після напруженої ситуації або індивідуальної зустрічі з наставником. У такій роботі педагог має змогу спокійно проаналізувати власні дії, проговорити емоційні реакції, виокремити труднощі й знайти реалістичні способи подальшого реагування. У практиці закладу освіти це може бути, наприклад, супервізійна зустріч “Розбір складної педагогічної ситуації”, коротка рефлексивна сесія “Що стало тригером і як діяти далі?”, або індивідуальна підтримувальна розмова після конфліктного епізоду зі здобувачем освіти. Такі форми важливі тим, що допомагають не накопичувати емоційне напруження, а вчасно його осмислювати і переводити в професійне рішення.

Групова супервізія та інтервізійне обговорення випадків. У закладі освіти вони можуть реалізуватися як регулярні зустрічі педагогів для спільного розбору складних ситуацій, що виникають у роботі зі здобувачами освіти. Це може бути, наприклад, супервізійна група “аналіз складного випадку”, інтервізійна зустріч “педагогічний консилиум”, щотижневе обговорення “складні ситуації тижня” або тематична рефлексивна сесія після конфліктного епізоду. У такому форматі один викладач коротко подає ситуацію, описує, що саме викликало труднощі, які дії вже були здійснені і що викликає найбільше напруження, після чого учасники спільно обговорюють можливі способи реагування. Цінність цієї форми полягає в тому, що вона дає змогу побачити проблему з різних боків, отримати професійний зворотний зв'язок, знайти нові рішення і водночас відчутти підтримку колег. Такі зустрічі зменшують професійну ізоляцію, підтримують рефлексію і допомагають педагогові не залишатися наодинці зі складним випадком. Водночас групова супервізія та інтервізія виконують і підтримувальну, і навчальну функції, бо не тільки знижують емоційне напруження, а й розширюють практичний досвід учасників.

Кризова супервізія. Є особливо важливою у тих ситуаціях, коли педагог щойно пережив гострий конфлікт, емоційно напружений інцидент або складний випадок взаємодії зі здобувачем освіти. У практиці закладу освіти кризова супервізія може реалізуватися як термінова підтримувальна зустріч

після конфлікту, короткий післякризовий розбір ситуації, екстрена консультація з психологом або керівником підрозділу, а також як оперативне командне обговорення відразу після події. Це може бути, наприклад, коротка сесія “після інциденту” або терміновий кейс-розбір за участю тих фахівців, які дотичні до ситуації. Значення такої форми полягає в тому, що вона дає педагогу можливість не залишатися наодинці з гострою емоційною реакцією, відразу проговорити напруження, відновити внутрішню рівновагу й отримати професійну опору.

Наставництво як підтримувальна взаємодія досвідченішого педагога з молодшим або менш досвідченим колегою. У практиці закладу освіти може реалізовуватися через регулярні наставницькі зустрічі, індивідуальні консультації, адаптаційний супровід молодого викладача, спільне обговорення складних ситуацій, відвідування занять із подальшим доброзичливим зворотним зв'язком, а також короткі підтримувальні бесіди після напружених епізодів у роботі. Це може бути, наприклад, формат “зустріч із наставником раз на тиждень”, “обговорення труднощів першого семестру”, “спільний розбір педагогічної ситуації” або “рефлексивна бесіда після заняття”. Важливо, щоб така взаємодія не зводилася до формального контролю. Особливу цінність наставництво має в період професійної адаптації, коли молодий педагог ще не має достатнього досвіду реагування на складну поведінку здобувачів освіти, швидко виснажується і потребує не оцінювання, а професійної опори.

Психопрофілактичні програми для педагогів. Можуть реалізовуватися як цикл занять, спрямованих на зниження емоційного напруження, розвиток навичок саморегуляції та підтримання професійного ресурсу. Це можуть бути цикл зустрічей “Профілактика професійного виснаження”, тренінг “Емоційна саморегуляція педагога”, практичне заняття “Мій ресурс і способи його відновлення”, групова зустріч “Як не накопичувати професійне напруження” або семінар “Баланс навантаження і самопідтримка”. Такі програми важливі тим, що допомагають педагогам краще розпізнавати власний стан, вчасно реагувати на ознаки виснаження, зміцнювати внутрішню стійкість і формувати звичку дбати про свій психологічний ресурс не після кризи, а в щоденній професійній практиці.

Отже, профілактика професійного вигорання педагогів має здійснюватися як цілісна система взаємопов'язаних форм підтримки, а не як разові заходи. Її практична реалізація охоплює індивідуальну, групову та кризову супервізію, наставництво, а також психопрофілактичні програми, спрямовані на осмислення складних професійних ситуацій, зниження емоційного напруження, розвиток саморегуляції та зміцнення професійної стійкості педагога. Саме поєднання цих форм дає змогу

своєчасно підтримати викладача, запобігти накопиченню виснаження і створити в закладі освіти середовище, у якому професійна підтримка є сталою частиною педагогічної діяльності.

Висновки. У статті з'ясовано, що професійне вигорання педагогів, які працюють із проблемною поведінкою здобувачів освіти, є станом тривалого емоційно-професійного виснаження, що виявляється через зниження залученості, втрату результативності, формалізацію взаємодії та накопичення емоційного напруження. Обґрунтовано, що його профілактика потребує не тільки індивідуальної саморегуляції, але й системної професійної підтримки в закладі освіти. Визначено, що супервізія та командна підтримка сприяє осмисленню складних випадків, зниженню емоційного напруження та збереженню професійної стійкості, а командна підтримка зменшує ізоляваність педагога, допомагає розподіляти відповідальність і забезпечує спільний пошук рішень. Узагальнено, що профілактика вигорання має здійснюватися як цілісна система взаємопов'язаних форм підтримки, зокрема через індивідуальну, групову й кризову супервізію, інтервізію, наставництво та психопрофілактичні програми. Їх поєднання створює умови для запобігання професійному виснаженню та формування підтримувального освітнього середовища. **Наукова новизна** полягає в тому, що конкретизовано чинники професійного ризику професійного вигорання в контексті роботи з проблемною поведінкою; узагальнено практичні форми реалізації профілактичної підтримки в закладі освіти як цілісної системи взаємопов'язаних заходів. **Практичне значення статті** полягає в тому, що її положення можуть бути використані адміністрацією закладів освіти, психологічними службами, педагогами, соціальними педагогами та іншими фахівцями для організації системи супервізійної й командної підтримки, розроблення програм психопрофілактики, наставництва та внутрішньої професійної взаємодії, спрямованих на збереження професійної стійкості педагогів. **Перспективи подальших розвідок** убачаються у розробленні та експериментальній перевірці моделей профілактики професійного вигорання педагогів у закладах освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астремська І.В. Супервізія: профілактика та корекція емоційного вигорання працівників професій допомоги: монографія. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2024. 132 с. URL: <https://dspace.chmnu.edu.ua/jspui/handle/123456789/2472> (дата звернення: 15.04.2026).
2. Гладкова Г., Новик І. Інструменти для супервізії. УІРО. 2024. 10 с. URL: https://uied.org.ua/wpcontent/uploads/2024/10/3_instrumenty-superviziyi.pdf (дата звернення: 15.04.2026).
3. Журавель А.В. Інтервізія як метод навчання і професійної підтримки психологів системи освіти. *Науковий*

ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ, ЩО ПРАЦЮЮТЬ ІЗ ПРОБЛЕМНОЮ ПОВЕДІНКОЮ: РОЛЬ СУПЕРВІЗІЇ ТА КОМАНДНОЇ ПІДТРИМКИ

часотис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. 2013. Вип. 41. С. 151–157. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2013_41_24 (дата звернення: 15.04.2026).

4. Запорожцева Ю.С. Стратегія супервізії (наставництва) як підтримка професійного розвитку сучасного педагога. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 69. Т. 1. С. 70–73. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.13>

5. Зобенько Н.А., Михальчук О.О., Нікітська Ю.М. Супервізія як метод підвищення професійної та міжособистісної компетентності фахівця. *Імідж сучасного педагога*. 2025. Вип. 3(222). С. 26–31. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3\(222\)-26-31](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-26-31)

6. Комар Т., Матвійчук Т., Мозгова А. Психологічні стратегії профілактики та подолання професійного вигорання у викладачів. *Psychology Travelogs*. 2025. Вип. 4. С. 23–31. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2025-4-2>

7. Любченко Н.В., Білик Н.І. Супервізія як технологія післядипломної освіти педагогічних працівників у контексті Концепції “Нова українська школа”. *Імідж сучасного педагога*. 2021. Вип. 5 (200). С. 5–13. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-5-13](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-5-13)

8. Мізюк В., Кожухар Ж., Силенко Ю. Проектно-орієнтовані технології у ЗВО для формування навичок командної роботи в цифровому середовищі. *Освіта. Інновації. Практика*. 2026. Вип. 14(3). С. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i3-013>

9. Набока О.Г., Панасенко Е.А., Пліско Є.Ю., Співак Л.А., Співак Я.О., Чайченко С.О. Психолого-педагогічний супровід дітей з проблемною поведінкою. *Психологія та соціальна робота*. 2024. Вип. 2. С. 20–29. DOI: <https://doi.org/10.32782/2707-0409.2024.2.2>

10. Радченко М., Прожога І. Профілактика професійного вигорання викладачів в умовах змішаного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: “Педагогіка. Соціальна робота”*. 2025. Вип. 1(54). С. 162–166. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.162-166>

11. Савченко Л.О. Емоційне вигорання педагогів: причини, наслідки, профілактика. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2017. 128 с.

12. Ситняківська С., Літяга І. Теорія та практика здійснення супервізії в закладах дошкільної освіти Житомирського регіону України. *Theoretical and applied aspects of sustainable development of Ukrainian regions*. 2025. С. 554–606. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-539-6-24>

13. Соколова Г.Б., Шоляк А.В. Сучасні стратегії впливу на проблемну поведінку: функціональність у навчанні та ціннісний підхід. *Проблеми реабілітації: Збірник наукових праць (за матеріалами науково-практичної конференції)*. Одеса: С. 155–159. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/18276> (дата звернення: 15.04.2026).

14. Стягунова О. Принципи, форми та методи супервізії. УІРО. 2024. 14 с. URL: https://uied.org.ua/wpcontent/uploads/2024/10/7_pryncypy-metody-ta-formy-superviziyi.pdf (дата звернення: 15.04.2026).

15. Технології підтримки психологічної безпеки освітнього середовища в кризових умовах і повосенний час: монографія / за заг. ред. Л. В. Герасименко. Кременчук: Редакційно-видавничий відділ КрНУ імені Михайла Остроградського, 2024. 234 с. URL: <https://surl.li/gakxsu> (дата звернення: 15.04.2026).

16. Хараджи М.В., Іващенко А.І. Супервізія як метод професійного зростання психолога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. С. 23–26. DOI: <https://doi.org/10.32782/psyvisnyk/2022.1.4>

REFERENCES

1. Astremska, I.V. (2024). Superviziia: profilaktyka ta korektsiia emotsiinoho vyhorannia pratsivnykiv profesii dopomohy [Supervision: Prevention and correction of emotional burnout among helping professionals]. Mykolaiv, 132 p. Available at: <https://dspace.chmnu.edu.ua/jspui/handle/123456789/2472> [in Ukrainian].

2. Hladkova, H. & Novyk, I. (2024). Instrumenty dlia supervizii [Tools for supervision]. UIRO. Available at: https://uied.org.ua/wpcontent/uploads/2024/10/3_instrumenty-superviziyi.pdf [in Ukrainian].

3. Zhuravel, A.V. (2013). Interviziia yak metod navchannia i profesiinoi pidtrymky psykholohiv systemy osvity [Intervention as a method of training and professional support for psychologists in the education system]. *Scientific Journal of the M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 12: Psychological Sciences*, 41, pp. 151–157. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2013_41_24 [in Ukrainian].

4. Zaporozhtseva, Yu.S. (2020). Stratehiia supervizii (nastavnytstva) yak pidtrymka profesinoho rozvytku suchasnoho pedahoha [The strategy of supervision (mentoring) as support for the professional development of the modern teacher]. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Academic Schools*, 69(1), pp. 70–73. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.13> [in Ukrainian].

5. Zobenko, N.A., Mykhalchuk, O.O. & Nikitska, Yu.M. (2025). Superviziia yak metod pidvyshchennia profesiinoi ta mizhosobystisnoi kompetentnosti fakhivtsia [Supervision as a method of enhancing the professional and interpersonal competence of a specialist]. *The Image of the Modern Pedagogue*, 3(222), pp. 26–31. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3\(222\)-26-31](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-26-31) [in Ukrainian].

6. Komar, T., Matviichuk, T. & Mozghova, A. (2025). Psykholohichni stratehii profilaktyky ta podolannia profesiinoho vyhorannia u vykladachiv [Psychological strategies for preventing and overcoming professional burnout among teachers]. *Psychology Travelogs*, 4, pp. 23–31. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2025-4-2> [in Ukrainian].

7. Liubchenko, N.V. & Bilyk, N.I. (2021). Superviziia yak tekhnolohiia pisljadiplomnoi osvity pedahohichnykh pratsivnykiv u konteksti Kontseptsii “Nova ukrainska shkola” [Supervision as a technology of postgraduate education of pedagogical staff in the context of the “New Ukrainian School” Concept]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – The Image of the Modern Pedagogue*, 5(200), pp. 5–13. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-5-13](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-5-13) [in Ukrainian].

8. Miziuk, V., Kozhukhar, Zh. & Sylenko, Yu. (2026). Proiektno-orientovani tekhnolohii u ZVO dlia formuvannia navychok komandnoi roboty v tsyfrovomu seredovyschi [Project-oriented technologies in higher education institutions for developing teamwork skills in a digital environment]. *Education. Innovation. Practice*, 14(3), pp. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i3-013> [in Ukrainian].

9. Naboka, O.H., Panasenka, E.A., Plisko, Ye.Yu., Spivak, L.A., Spivak, Ya.O. & Chaichenko, S.O. (2024). Psykholoho-pedahohichniy suprovod ditei z problemnoiu povedinkoiu [Psychological and pedagogical support for children with

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Стаття надійшла до редакції: 06.08.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

УДК 378.147.88:004.9

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

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

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

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

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

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

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

Рис. 1. Табл. 1. Літ. 22.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

У межах моделі функції учасників розподіляються так.

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

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

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

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

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

У межах виробничої практики відповідальність

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

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

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

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

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

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

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



Рис. 1. Модель супроводу педагогічної практики у цифровому середовищі ЗВО
[авторська розробка]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Таблиця 1

Цифровий інструментарій педагогічної практики студентів у ЗВО

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

[авторська розробка]

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

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

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

ЛІТЕРАТУРА

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCES

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

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

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

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

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

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

Стаття надійшла до редакції: 05.03.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

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

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

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

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

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

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

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

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

Рис. 1. Літ. 20.

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

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

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

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

model of professional training of future history teachers in the context of their acquisition of university pedagogical education in history.

The purpose of the article is to conduct a semantic analysis of basic concepts and to develop a conceptual and categorical framework for scientific research into the system of professional training for future history teachers at universities in Ukraine and the Republic of Poland. The novelty of the study lies in the fact that, for the first time, the main concepts of semantic analysis of the basic concepts of scientific research of the system of professional training of future history teachers in Ukrainian and Polish universities are considered by means of comparative studies. The terminology field is analysed, and relevant concepts, terms, definitions and categories are identified. The practical aspect of the study lies in the theoretical justification and implementation of approaches to building a semantic network of the basic conceptual, and categorical apparatus of professional training for future history teachers, using the example of university education in Ukraine and the Republic of Poland.

The prospects for further scientific research include clarifying certain basic concepts that form the basis of doctoral research through trial discussions and implementation in educational practice, particularly in the professional training of future history teachers, with the extrapolation of leading foreign experience, particularly from universities in the Republic of Poland.

The article is the result of theoretical and analytical research and a summary of the scientific achievements of contemporary researchers.

Keywords: *History Teacher Training; Semantic Network; Comparative Analysis; Ukrainian Universities; Polish Universities.*

Постановка проблеми. Нині, в епоху глобальних трансформацій, цифровізаційних змін, соціально-турбулентних зсувів у суспільствах світу, наука і освіта потребують виважених стратегій випереджального розвитку, розгортання нових парадигм набуття й передачі знання майбутнім поколінням.

У свою чергу, це актуалізує нові дослідження, спонукає появу адекватних сьогоденню концепцій, методологій, інформаційних технологій, інноваційних освітніх ресурсів тощо. Проте, традиційно ефективність наукового дослідження повною мірою залежить від якісного семантичного аналізу його базових понять і визначення термінополя проблеми, яка вивчається. Саме концептуалізація понятійно-категоріального апарату дослідження уможливуватиме прогнозування і отримання бажаних результатів наукового пошуку, дасть змогу правильно змодельовати як сам процес дослідження, так і розкриватиме адаптивні підходи для досягнення мети, розв'язання завдань, підтвердження висунутих припущень, забезпечуватиме новизну та практичну реалізацію. Адже розуміння суті понять “концепт”, “семантика”, “семантичний аналіз”, “семантична мережа” є важливим чинником проведення аналітичних розвідок у системі університетської освіти, зокрема тих, що стосуються організації освітнього процесу з навчання педагогічних кадрів, а саме – професійної підготовки майбутніх учителів історії.

Маючи певний інтерес у компаративному дослідженні систем професійної підготовки майбутніх учителів історії в університетах України і Республіки Польща, вважаємо, що актуальність семантичного аналізу базових понять у цьому контексті постає ключовим аспектом обґрунтування основних концептів семантичної мережі зазначеного наукового дослідження.

Таким чином, в умовах трансформаційних змін у суспільстві та освіті, аналіз термінополя наукового дослідження сприяє глибшому розумінню суті

педагогічних процесів, забезпечує узгодженість у трактуванні основних категорій та концептів семантичної мережі підготовки учителів історії як в Україні, так і в Республіці Польща. Це, своєю чергою, дає змогу ідентифікувати спільні та відмінні риси систем професійної підготовки майбутніх учителів історії, що важливо для розроблення адаптивних стратегій навчання та інтеграції кращих практик обох країн.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Спираючись на результати напрацювань сучасних дослідників у процесі формування понятійно-категоріального апарату наукового дослідження системи професійної підготовки майбутніх учителів історії, було здійснено аналіз сукупності наукових джерел. Зокрема, розглянуто праці, спрямовані на з'ясування змісту термінів дослідницького інструментарію, зокрема таких, як: “концепт”, “семантика”, “семантична мережа” тощо. Окремо акцентовано увагу на визначенні базових понять наукового дослідження та їх узагальненні й систематизації у специфічну семантичну мережу професійної підготовки майбутніх учителів історії в університетах України та Республіки Польща. З'ясовано, що зміст поняття “концепт” у своїх наукових працях розкрили такі дослідники, як: С. Амеліна, О. Рибак, С. Семеріков, Р. Тарасенко і В. Шинкарук [19], Е. Бялек (E. Białek) [15], І. Гарбера [2], О. Джеріх [3], О. Зайченко [4], Л. Пасик [9] та ін. Проблематика поняття “семантика” знайшла відображення у працях таких науковців, як: В. Кірілічева [6], Т. Новак (T. Nowak) [17], А. Пайдзінська (A. Paidzińska) [18] та ін. Суті побудови і функціонування семантичних мереж присвячено роботи таких авторів, як: К. Айдукевич (K. Ajdukiewicz) [13], Я. Бартмінський (J. Bartmiński) [14], А. Богуславський (A. Boguslawski) [16], А. Вербіцька (A. Wierzbicka) [20], О. Дмитренко, Д. Ланде, О. Рибак [7, 8] та ін.

Таким чином, наукові напрацювання зазначених авторів стають теоретичною основою для поглибленого усвідомлення ролі семантики у форму-

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

ванні освітнього та наукового дискурсу, зокрема процесу професійної підготовки майбутніх учителів історії в системі української і польської університетської освіти.

Мета, завдання і методи дослідження. Метою дослідження є розуміння суті та представлення основних концептів семантичної мережі наукового дослідження підготовки майбутніх учителів історії в українських і польських університетах. Відповідно завдання будуть такими: проаналізувати праці дослідників щодо розуміння суті понять “концепт”, “семантика”, “семантична мережа” та надати певні порівняльні узагальнення; здійснити аналіз джерел, що стосуються професійної підготовки майбутніх учителів історії в університетах України та Польщі та виокремити базові поняття наукового дослідження; визначити та охарактеризувати основні концепти семантичної мережі дослідження професійної підготовки майбутніх учителів історії в університетах України та Республіки Польща; порівняти семантичний контекст моделей професійної підготовки майбутніх учителів історії у вітчизняних та польських університетах, враховуючи сучасні освітні виклики.

Застосовано такі методи і способи дослідницьких розвідок, як: аналіз наукових джерел – здійснено глибоке вивчення сучасної літератури та публікацій, що стосуються професійної підготовки майбутніх учителів історії в університетах України та Польщі, з метою виявлення базових понять дослідження; порівняльний метод – проведено зіставлення моделей професійної підготовки майбутніх учителів історії у вітчизняних і польських університетах для визначення спільних і відмінних рис, враховуючи сучасні освітні виклики; семантичний аналіз – визначено та охарактеризовано основні концепти і поняття, що формують структуру семантичної мережі дослідження; систематизація та узагальнення – здійснено структурування отриманих даних і формулювання висновків щодо особливостей та тенденцій семантичної мережі професійної підготовки майбутніх учителів історії; емпіричні спостереження – використано педагогічний досвід та результати практичного впровадження понятійно-категоріального апарату наукового дослідження в освітній процес для підтвердження теоретичних положень; писовий метод – застосовано для фіксації та представлення основних результатів дослідження у вигляді структурованих висновків.

Виклад основних результатів. Слід зазначити, що термінологічна точність і чіткість визначень у викладанні гуманітарних дисциплін, зокрема історичних, набуває ключового значення для побудови цілісної семантичної мережі понять у системі підготовки майбутніх учителів історії. У контексті семантичного підходу в дослідженнях педагогічної освіти історичного спрямування особливої уваги

заслужують аналітичні результати, отримані низкою науковців, щодо концептів і семантичних профілів понять в українській і польській мовній традиції, а також їх вплив на формування культурної свідомості. Зокрема, вагомий внесок у розвиток семантичного підходу зробила також А. Пайдзінська, яка досліджувала семантику освітніх текстів та роль польської мови у передачі історичних знань [18]. Так, проблему семантичних мереж розглянуто дослідниками Д. Ланде і О. Дмитренко, які інтерпретують семантичні мережі як засіб моделювання системи мовних значень і взаємозв'язків між ними. Вони акцентують увагу на ролі семантичних мереж у впорядкуванні та структуризації знань у свідомості людини [7]. Таким чином учені вивчають семантичні зв'язки в межах когнітивного підходу до аналізу мови, становлення теорії семантичних мереж, пропонують графічну репрезентацію знань у формі вузлів і зв'язків, що стає підґрунтям для подальших лінгвістичних і педагогічних досліджень у цій галузі. Адже застосування такого підходу уможливорює не лише глибше осмислення структури та механізмів функціонування освітнього дискурсу, але й уможливорює для нас ефективно моделювати процеси професійної підготовки майбутніх учителів історії в умовах сучасної цифровізації.

Водночас проблематика семантичного аналізу в контексті дослідження системи професійної підготовки майбутніх учителів історії з метою виокремлення базових понять стала предметом нашої уваги й обумовила:

- семантичний аналіз як ефективний інструмент виявлення ключових понять і категорій у структурі професійної освіти;

- змістове наповнення та структура базових понять у процесі професійної підготовки майбутніх учителів історії;

- значущість семантичної впорядкованості навчального матеріалу;

- семантичні поля педагогічних понять та їх вплив на якість фахової (історичної) підготовки учителів історії.

Узагальнення напрацювань учених дало змогу окреслити підходи до ідентифікації та систематизації базових понять, що становлять підґрунтя для побудови семантичної мережі та формування тезаурусної моделі професійної підготовки майбутніх учителів історії. Тим самим семантичний аналіз дав змогу не лише чітко окреслити зміст базових термінів і понять, а й уможливило створення ефективної тезаурусної моделі їх взаємозв'язків з урахуванням специфіки професійної підготовки педагогів взагалі, а вчителів історії зокрема, що є запорукою якісного впровадження інноваційних підходів в освітній процес університету. Також варто зазначити, що семантичний аналіз базових понять є клю-

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

човим для формування цілісної методології дослідження, дає можливість уникнути термінологічних розбіжностей і сприяє підвищенню якості дослідницьких результатів з вивчення системи підготовки педагогічних кадрів, отже, фундаментальне розуміння основних концептів забезпечує міцність і ефективність усієї системи підготовки майбутніх учителів історії.

Вважаємо, що основні концепти семантичної мережі наукового дослідження полягатимуть у визначенні базових понять, таких як: “професійна підготовка”, “учитель історії”, “педагогічна освіта”, “історична освіта”, “університетська освіта” та ін. Кожен із цих концептів відіграє важливу роль у формуванні структурних зв’язків між елементами системи професійної підготовки майбутніх учителів історії, забезпечуючи узгодженість термінології та підходів між українською й польською освітньою традицією. Відповідно, поняття “семантична мережа” охоплюватиме взаємозв’язки між теоретичними і практичними аспектами професійної підготовки, відобразатиме вплив євроінтеграційних процесів, цифровізації та адаптації освітніх стратегій до сучасних викликів. Такий підхід дасть змогу не лише моделювати освітній процес, а й інтегрувати кращі практики обох країн, сприяючи розвитку інноваційних методик навчання та підвищенню якості підготовки майбутніх учителів історії.

У процесі побудови семантичної мережі наукового дослідження професійної підготовки майбутніх учителів історії в університетах України було виокремлено ключові поняття, що визначають структуру та зміст цієї підготовки, що посприяло глибшому розумінню тенденцій і особливостей формування професійних якостей майбутніх педагогів.

Важливим аспектом аналізу стало врахування сучасних освітніх викликів, таких як: інтеграція цифрових технологій в освітній процес, оновлення навчальних програм відповідно до європейських стандартів та розвиток педагогічної майстерності. Адже семантична мережа відображає багаторівневу структуру професійної підготовки, де кожен концепт займає своє місце, формуючи цілісну систему знань, навичок і цінностей, потрібних для ефективної діяльності майбутніх учителів історії.

Серед дослідників, які приділяють увагу семантичному аналізу базових понять у педагогічній науці, можна віднести таких, як: О. Зайченко [4], яка розглядає загальну характеристику поняття “концепт”; Д. Кирик, який досліджує особливості концептів у сучасній українській енциклопедичній науці [5]; М. Ростока, яка аналізує семантику базових понять у контексті обґрунтування методологічних засад інформаційно-аналітичної системи підготовки наукових кадрів [10]; І. Яловега і С. Зуб, які розкривають семантичні відмінності понять “нова-

ція”, “нововведення” та “інновація” у контексті досліджень педагогіки [12]. Дослідження цих науковців сприяють глибшому розумінню структури й змісту ключових термінів, забезпечують теоретичне підґрунтя для поповнення смисловим змістом сучасної моделі професійної підготовки майбутніх учителів історії та інтеграції інноваційних підходів в освітній процес їхньої університетської освіти.

Тим самим, проблематику безпосередньо змісту поняття “концепт” нині активно вивчає спільнота дослідників та у своїх наукових працях розкриває концепт як багатовимірне ментальне утворення, що концентрує знання, досвід і ціннісні орієнтири певної культури; окреслює функції концепту в упорядкуванні та структуризації знань у свідомості людини; акцентує увагу на культурно-історичному аспекті концептів як елементів мовної картини світу; розглядає концепт як одну з базових категорій когнітивної лінгвістики, пов’язану з відображенням соціально значимих смислів. Напрацювання учених дали змогу сформувати провідні підходи до тлумачення концепту в сучасних гуманітарних науках, що має принципове значення для побудови теоретичного підґрунтя дослідження семантичної мережі професійної підготовки майбутніх учителів історії в українських і польських університетах.

Проблематика поняття “семантика” знайшла відображення у працях науковців, які тлумачать її як цілісну систему значень, що визначає організацію мови та процеси мислення; зосереджують увагу на багаторівневому аналізі смислів лексичних одиниць у межах мовної картини світу; розглядають її крізь призму функціонування мовних засобів у різноманітних комунікативних ситуаціях; а також досліджують семантичні структури в контексті когнітивного підходу до вивчення мови.

Зауважимо, що польські науковці поняття “семантика” розглядають як складник лінгвістичної теорії значення, суть якої вивчення структури і зміни значень слів, семантичні поля, когнітивні аспекти визначень та взаємозв’язок мовної семантики з культурою [17]. Тобто польські дослідники розглядають семантику як міждисциплінарну галузь, яка поєднує логіко-філософські, мовознавчі та когнітивні підходи. Зокрема, фундаментальні засади формальної семантики були закладені представниками львівсько-варшавської школи. Отже, компаративістичний аналіз українських і польських підходів до семантики дав змогу стверджувати, що: семантика розглядається як багатовимірне явище, а не лише як лексичне значення; увага до когнітивних і культурних чинників формування смислу; активне використання поняття мовної картини світу. Проте для польської освітньої традиції характерні: сильний логіко-філософський фундамент; чітке розмежування семантики і прагматики; розвинена етнолінгвістична та когнітивна семантика.

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

Українська освітня традиція у цьому контексті зосереджує увагу на тому, що: семантика часто аналізується у зв'язку з: концептологією, лінгвокультурологією, дискурсивним аналізом; більший акцент робиться на національно-культурній специфіці значень; семантика тісно інтегрується з педагогічними, історико-культурними та соціальними дослідженнями.

Слід зазначити, що в українському науковому сегменті семантика традиційно осмислюється як складний багаторівневий феномен, тісно пов'язаний із мисленням, культурою та мовною системою, спирається на психолінгвістичну та історичну семасіологію, більший акцент на динаміці значення та національно-культурній специфіці. Натомість польський підхід характеризується теоретичною системністю та філософською структурованістю і спрямованістю, тоді як українські семантичні дослідження мають гуманітарно-інтерпретативний вимір (наприклад, праці С. Швачко присвячені аналізу лексико-семантичних полів [11]). Також у сучасному українському мовознавстві семантика дедалі частіше розглядається крізь призму когнітивної лінгвістики, що простежується у працях Т. Вільчинської [1], де авторкою значення інтерпретується як результат концептуалізації дійсності. Окремий напрям становлять дослідження граматичної семантики та діахронічних змін значення, представлені роботами В. Кірілічевої та О. Шпить [6]. Адже загалом українська позиція вирізняється поєднанням класичної семасіології з когнітивними та культурологічними підходами до аналізу значення.

Цікавий досвід у контексті нашої публікації отримано при вивченні результатів низки українських досліджень, у яких проаналізовано поняття “семантична мережа” (Semantic Network). Так, поняття “семантична мережа” розробляється переважно в межах комп'ютерної лінгвістики, теорії подання знань та автоматизованого аналізу текстів. Наприклад, семантичну мережу О. Дмитренко, Д. Ланде і О. Рибак розглядають як графову (онтологічну) модель репрезентації знання (вершини відповідають поняттям, а ребра – семантичним відношенням між ними). Дослідники використовують семантичні мережі для порівняльного аналізу текстів і визначення ступеня їхньої змістової подібності. Тим самим дослідники стверджують, що семантична мережа є формалізованою моделлю подання знань, у якій смислові зв'язки між поняттями відображають структуру тексту [7, 8]. Окрім того, Д. Ланде і О. Рибак, досліджують семантичні мережі в контексті інтеграції з методами обробки природної мови та великими мовними моделями, що розширює їх можливості як інтелектуальних моделей знань.

Отже, в українських дослідженнях семантична мережа інтерпретується не лише як технічна модель, а і як універсальний інструмент аналізу та

організації сенсів [8]. Ключовою ідеєю їхніх досліджень є еволюція семантичних мереж, спрямована на інтелектуальні системи, що, на нашу думку, може стати одним із інноваційних чинників розроблення семантичної мережі професійної підготовки майбутніх учителів історії українській університетської освіти.

До того ж, розвиток зазначеної проблеми пов'язаний із іменами таких дослідників, як: С. Амеліна, С. Семеріков, Р. Тарасенко і В. Шинкарук, дослідження яких стосуються використання інтерактивних семантичних мереж у галузі мовної освіти й перекладознавства, а семантична мережа трактується як дидактичний інструмент структурування знань. Науковці вважають, що інтерактивні семантичні мережі дають змогу візуалізувати систему понять та зв'язків між ними, що сприяє формуванню цілісного розуміння тексту [19]. Основним аспектом їхнього дослідницького пошуку є дидактичний потенціал семантичних мереж.

Результати компаративного аналізу українських і польських підходів щодо семантики дали змогу стверджувати, що:

- українські пріоритети у цьому контексті у більшості аспектів розмежовують поняття “семантика” (лінгвістичне і когнітивне значення) і “семантична мережа” (модель подання відповідного знання), а також акцентуються на прикладному й міждисциплінарному використанні в освітньому сегменті, активній конвергенції з інформаційними технологіями, зокрема із штучним інтелектом;

- польські пріоритети зосереджені на теоретичному підході до аналізу значень, тобто семантика – мовно-когнітивна та культурна категорія [16, 20], формалізованим моделям типу семантичних мереж приділяється менше уваги.

Отже, польська наукова спільнота репрезентує семантику як теоретико-філософську категорію значення, тоді як українські дослідження семантичної мережі орієнтовані на моделювання, формалізацію та практичне застосування сенсів. Таким чином, обидві традиції доповнюють одна одну: польська – на рівні інтерпретації значення, українська – на рівні його структурної репрезентації.

На нашу думку, до основних концептів семантичної мережі наукового дослідження системи професійної підготовки майбутніх учителів історії в українських і польських університетах можна віднести такі, як: “професійна підготовка майбутніх учителів” (“професійна підготовка” ↔ “майбутній учитель історії”), “педагогічна освіта історичного спрямування” (“педагогічна освіта”), “історична освіта педагога” (“історична освіта”) “університетська педагогічна освіта історичного спрямування” (“університет” ↔ університетська освіта” ↔ педагогічна освіта” ↔ “історико-педагогічна база знань” ↔ “інформаційно-аналітична діяльність май-

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

бутніх учителів” ↔ “формування національної ідентичності майбутніх учителів історії”) (рис. 1) тощо, а також “європейська інтеграція” та “міжкультурна комунікація”. Саме ці концепти мають формувати

ядро сучасної моделі професійної підготовки майбутніх учителів історії, відображаючи як національні освітні традиції, так і тенденції європейського освітнього простору.

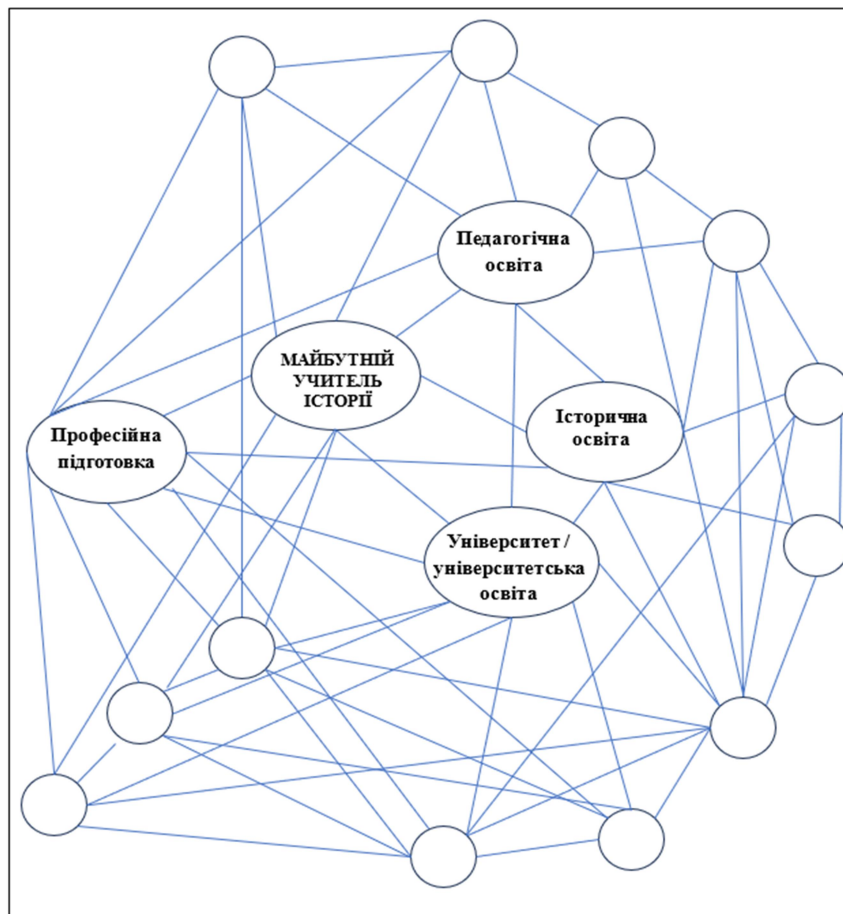


Рис. 1. Фрагмент основних концептів семантичної мережі наукового дослідження систем професійної підготовки майбутніх учителів історії в українських і польських університетах

Також слід відмітити, що нині в українських університетах акцент робиться на розвитку ціннісних орієнтацій і адаптації до цифрових трансформацій, у той час як у польських університетах підкреслюється вагомість міжкультурного діалогу, інтеграції інноваційних методик та співставлення історичних наративів. Концепти “інформаційна грамотність” і “педагогічна майстерність” є спільними для обох освітніх систем – української і польської, оскільки забезпечують підґрунтя для самостійності, критичного мислення та здатності майбутніх учителів історії реагувати на виклики сучасного освітнього середовища.

Таким чином, семантична мережа має охоплювати багатогранний зміст професійної підготовки майбутніх учителів історії, поєднуючи традиційні й сучасні підходи, що сприятиме формуванню конкурентоздатних, мобільних і відкритих до інновацій педагогів у межах інтегрованого європейського освітнього простору.

Дискусія. Компаративний огляд українських і польських підходів до семантики дав змогу виокремити низку дискусійних питань. Так, в українських дослідженнях поняття “семантична мережа” розвивається переважно у межах комп’ютерної лінгвістики, оброблення природної мови та моделювання знання, де воно трактується як графова структура, що відображає взаємозв’язки між поняттями. У той же час семантичні мережі застосовуються для порівняльного аналізу текстів (Д. Ланде, О. Дмитренко, 2019 [7]), в інтерактивних освітніх системах (С. Амеліна, С. Семеріков, Р. Тарасенко, В. Шинкарук, 2020 [19]), а також у поєднанні з великими мовними моделями для розширення інтелектуальних репрезентацій знань (Д. Ланде, О. Рибак, 2025 [8]).

Таким чином, українські підходи вирізняються практичною спрямованістю, інтеграцією технологій та формалізацією смислу, тоді як польські дос-

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

лідники семантики у логічній та хронологічній інтерпретації акцентують увагу на логіко-філософській, когнітивній та культурній інтерпретації значення (К. Айдукевич, 1960 [13]; А. Богуславський, 1988 [16]; А. Вежбіцька, 1996 [20]; Я. Бартмінський, 2007 [14]). Таким чином, українські та польські дискусії щодо підходів взаємодоповнюють один одного: перші – через моделювання та застосування, другі – через концептуальний та когнітивний аналіз.

Висновки. Отже, семантична мережа наукового дослідження підготовки майбутніх учителів історії – це структурована система взаємопов'язаних понять, що відображає логічні та змістові зв'язки між ключовими концептами певної предметної області. У контексті професійної підготовки майбутніх учителів історії семантична мережа дає можливість візуалізувати й аналізувати основні категорії, їх взаємозв'язки, а також тенденції розвитку освітнього середовища університету, тим самим сприяючи цілісному розумінню структури й змісту майбутньої педагогічної діяльності.

Семантичний аналіз, як метод дослідження, спрямовано на виявлення, інтерпретацію та систематизацію значень базових понять, категорій і термінів у певній предметній галузі. Він ґрунтується на аналізі смислових зв'язків між поняттями, що уможливорює глибше розуміння їх структури, функцій та ролі у формуванні наукової картини дослідження систем професійної підготовки майбутніх учителів історії в українських і польських університетах. Тобто, у контексті професійної підготовки майбутніх учителів історії семантичний аналіз дає змогу виявити основні категорії педагогічної діяльності учителів історії, відобразити їх динаміку та взаємозв'язки, а також визначити тенденції розвитку освітнього середовища університету.

У межах вивчення професійної підготовки майбутніх учителів історії особливу увагу приділено аналізу семантики базових понять, що формують концептуальний апарат наукового дослідження. Зокрема, такі поняття, як: “професійна підготовка”, “учитель історії”, “педагогічна освіта”, “історична освіта” й “університетська освіта” мають багатограний зміст і забезпечують основні аспекти концептуалізації понятійно-категоріального апарату.

Таким чином, семантична мережа базових понять дослідження забезпечуватиме системне бачення предметної галузі. Її обґрунтоване застосування посприє цілісному розумінню семантичних процесів професійної підготовки майбутніх учителів історії, що слугуватиме визначенню перспективних напрямів її розвитку в умовах цифровізації освіти й інтеграційних кроків просування до європейського освітнього простору, а також віднайде свій подальший розвиток у завершальному етапі побудови тезаурусної моделі нашого науково-педагогічного дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вільчинська Т.А. Когнітивна семантика і концептуалізація дійсності. Тернопіль : Астон, 2012. 180 с.
2. Гарбера І. Функціонування терміна “концепт” у сучасній лінгвістиці. *Вісник Донецького національного університету Серія Б. Гуманітарні науки*. 2014. № 1-2. С. 65–71. URL: <https://jvestnik-b.donnu.edu.ua/article/view/2476> (дата звернення: 11.03.2026).
3. Джеріх О. “Концепт” у сучасній когнітивній лінгвістиці та лінгвокультурології: поняття та структура. *Типологія мовних значень у діахронічному та зіставному аспектах*. 2018. Вип. 35–36. С. 61–69. DOI: <https://doi.org/10.31558/2075-2970.2018.35-36.7>.
4. Зайченко О.В. Поняття “концепт”, його загальна характеристика. *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”: серія “Філологія”*. 2012. Вип. 1 (24). С. 78–81. URL: <https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/932> (дата звернення: 11.03.2026).
5. Кирик Д.П. Концепт. *Енциклопедія Сучасної України* / редкол. : І.М. Дзюба, А.І. Жуковський, М.Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. 2014. URL: <https://esu.com.ua/article-3254> (дата звернення: 11.03.2026).
6. Кірілічева В. Семантика граматичних евіденціалів та особливості її відтворення засобами “неевіденційних” мов. *Мовознавство*. 2024. Вип. 6. С. 76–92. DOI: <https://doi.org/10.33190/0027-2833-339-2024-6-004>.
7. Ланде Д.В., Дмитренко О.О. Побудова семантичних мереж та визначення ступеня розбіжності текстів. *Інформація і право*. 2022. Вип. 2 (41). С. 44–51. DOI: [https://doi.org/10.37750/2616-6798.2022.2\(41\).270362](https://doi.org/10.37750/2616-6798.2022.2(41).270362).
8. Ланде Д.В., Рибак О.О. Застосування великих мовних моделей для інтелектуального розширення семантичних мереж. *Інформаційні технології та безпека*. 2025. Вип. 3 (1). С. 89–99. DOI: <https://doi.org/10.20535/2411-1031.2025.13.1.328970>.
9. Пасик Л. Концепт як об'єкт дослідження когнітивної лінгвістики. *Актуальні питання іноземної філології*. 2021. Вип. 3. С. 134–138. URL: <https://journals.vnu.volyn.ua/index.php/philology/article/view/3000> (дата звернення: 11.03.2026).
10. Ростока М. Л. Семантичний аналіз базових понять дослідження щодо побудови інформаційно-аналітичної системи підготовки наукових кадрів. *Системні технології*. 2022. Вип. 2 (139). С. 122–136. DOI: <https://doi.org/10.34185/1562-9945-2-139-2022-12>.
11. Швачко С.О. Лексико-семантичне поле кількості в сучасній англійській мові. Київ : Вища школа, 1981. 98 с.
12. Яловега І., Зуб С. Новація, нововведення, інновація – семантика базових понять інноватики. *Фізико-математична освіта*. 2021. Вип. 28 (2). С. 89–98. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-028-2-015>.
13. Ajdukiewicz K. *Język i poznanie*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1960. 200 с.
14. Bartmiński J. 2007. *Językowy obraz świata*. Lublin : UMCS, 320 s.
15. Białek E. *Koncept polskość w ujęciu etnolingwistycznym*. *Etнологістика. Проблеми мови і культури*. 2025. Wyd. 37. S. 111–128. DOI: <https://doi.org/110.17951/et.2025.37.111>.
16. Bogusławski A. *O pojęciu znaczenia*. Warszawa : PWN, 1988. 150 s.
17. Nowak T. *Przegląd badań z zakresu semantyki języ-*

koznawczej prowadzonych w Polsce po 1989 roku. *Język Polski*. 2015. Wyd. 1-2. S. 13–30. DOI: <https://doi.org/10.31286/JP.95.1-2.3>

18. Paidzińska, A. (2012). *Polszczyzna o pamięci*, [w:] *Pamięć jako kategoria rzeczywistości kulturowej*, red. Jan Adamowski, Marta Wójcicka. Lublin : Wydawnictwo UMCS, 2012. S. 97–108.

19. Tarasenko R., Amelina S., Semerikov S., Shynkaruk V. Using of Resource Sources of Interactive Semantic Networks in Offline Translator Training. In: *Proceedings of the 2nd Myroslav I. Zhaldak Symposium on Advances in Educational Technology – AET*. 2023. (pp. 390–405). DOI: <https://doi.org/10.5220/0012064800003431>.

20. Wierzbicka A. *Semantics: Primes and Universals*. Oxford : Oxford University Press, 1996. 256 p.

REFERENCES

1. Vilchynska, T.P. (2012). *Kohnityvna semantyka i kontseptualizatsiia diisnosti : monohrafiia [Cognitive semantics and the conceptualization of reality]*. Ternopil, 180 p. [in Ukrainian].

2. Harbera, I. (2014). *Funktsionuvannia termina “kontsept” u suchasni linhvistyky [Functioning of the term “concept” in modern linguistics]*. *Bulletin of Donetsk National University. Series B: The Humanities*. No. 1-2. pp. 65–71. Available at: <https://jvestnik-b.donnu.edu.ua/article/view/2476> (Accessed 11 March 2026) [in Ukrainian].

3. Dzherikh, O. (2018). “Kontsept” u suchasni kohnityvni linhvistyky ta linhvokulturolohii: poniattia ta struktura [“Concept” in modern cognitive linguistics and lingvocultural studies: definition and structure]. *Typology of language meanings in diachronic and contrastive aspects*. Vol. 35–36. pp. 61–69. DOI: <https://doi.org/10.31558/2075-2970.2018.35-36.7> [in Ukrainian].

4. Zaichenko, O.V. (2012). *Poniattia “kontsept”, yoho zahalna kharakterystyka [Notion of ‘concept’, its general features]*. *Scientific Notes Of Ostroh Academy National University, Philology Series*. Vol. 1 (24). pp. 78–81. Available at: <https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/932> (Accessed 11 March 2026) [in Ukrainian].

5. Kyryk, D.P. (2014). *Kontsept*. *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy [Encyclopedia of Modern Ukraine] / redkol. : I.M. Dziuba, A.I. Zhukovskiy, M.H. Zhelezniak et al ; NAN Ukrainy, NTSh*. Kyiv. Available at: <https://esu.com.ua/article-3254> (Accessed 11 March 2026) [in Ukrainian].

6. Kirilicheva, V. (2024). *Semantyka hramatychnykh evidentsialiv ta osoblyvosti yii vidtvorennia zasobamy “nevidentsialnykh” mov [The semantics of grammatical evidentials and ways of rendering it in languages without evidentiality]*. *Linguistics*. Vol. 6. pp. 76–92. DOI: <https://doi.org/10.33190/0027-2833-339-2024-6-004> [in Ukrainian].

7. Lande, D.V. & Dmytrenko, O.O. (2022). *Pobudova semantychnykh merezh ta vyznachennia stupenia rozbizhnosti tekstiv [Building semantic networks and determining the degree of textual divergence]*. *Information and Law*. Vol. 2 (41). pp. 44–51. DOI: [https://doi.org/10.37750/2616-6798.2022.2\(41\).270362](https://doi.org/10.37750/2616-6798.2022.2(41).270362) [in Ukrainian].

8. Lande, D.V. & Rybak, O.O. (2025). *Zastosuvannia velikykh movnykh modelei dlia intelektualnoho rozshyrennia semantychnykh merezh [Application of large language models for intelligent expansion of semantic networks]*. *Information Technology and Security*. Vol. 3 (1). pp. 89–99. DOI:

<https://doi.org/10.20535/2411-1031.2025.13.1.328970> [in Ukrainian].

9. Pasyk, L. (2021). *Kontsept yak ob'ekt doslidzhennia kohnityvnoi linhvistyky [Concept as an object of research of cognitive linguistics]*. *Current Issues of Foreign Philology*. Vol. 3. pp. 134–138. Available at: <https://journals.vnu.volyn.ua/index.php/philology/article/view/3000> (Accessed 11 March 2026) [in Ukrainian].

10. Rostoka, M.L. (2022). *Semantychnyi analiz bazovykh poniat doslidzhennia shchodo pobudovy informatsiino-analitychnoi systemy pidhotovky naukovykh kadriv [Semantic analysis of the basic concepts of research on the construction of an information-analytical system for the training of scientific personnel]*. *System technologies*. Vol. 2 (139). pp. 122–136. DOI: <https://doi.org/10.34185/1562-9945-2-139-2022-12> [in Ukrainian].

11. Shvachko, S.O. (1981). *Leksyko-semantychno pole kilkosti v suchasni anhliskii movi [The lexical-semantic field of quantity in modern English]*. Kyiv, 98 p. [in Ukrainian].

12. Yaloveha, I. & Zub, S. (2021). *Novatsiia, novovvedennia, innovatsiia – semantyka bazovykh poniat innovatyky [Novation, implementation of novation, innovation – conceptual semantic in innovation science. Physical and Mathematical Education]*. *Physical and mathematical education*. Vol. 28 (2). pp. 89–98. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-028-2-015> [in Ukrainian].

13. Ajdukiewicz, K. (1960). *Język i poznanie [Language and Cognition]*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe. 200 c. [in Polish].

14. Bartmiński, J. (2007). *Językowy obraz świata [The Linguistic Worldview]*. Lublin : UMCS, 320 s. [in Polish].

15. Białek, E. (2025). *Koncept polskość w ujęciu etnolingwistycznym [The concept of ‘Polishness’ in an ethno-linguistic context]*. *Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury*. Wyd. 37. pp. 111–128. DOI: <https://doi.org/110.17951/et.2025.37.111>. [in Polish].

16. Bogusławski, A. (1988). *O pojęciu znaczenia [On the Concept of Meaning]*. Warszawa : PWN, 150 s. [in Polish].

17. Nowak, T. (2015). *Przegląd badań z zakresu semantyki językoznawczej prowadzonych w Polsce po 1989 roku [A Review of Research in the Field of Linguistic Semantics Conducted in Poland Since 1989]*. *Język Polski*. Vol. 1–2. pp. 13–30. DOI: <https://doi.org/10.31286/JP.95.1-2.3> [in Polish].

18. Paidzińska, A. (2012). *Polszczyzna o pamięci*, [w:] *Pamięć jako kategoria rzeczywistości kulturowej [The Polish Language and Memory, [in:] Memory as a Category of Cultural Reality]*. red. J. Adamowski, M. Wójcicka, Lublin : Wydawnictwo UMCS. S. 97–108 [in Polish].

19. Tarasenko, R., Amelina, S., Semerikov, S. & Shynkaruk, V. (2023). *Using of Resource Sources of Interactive Semantic Networks in Offline Translator Training*. In: *Proceedings of the 2nd Myroslav I. Zhaldak Symposium on Advances in Educational Technology – AET*. (pp. 390–405). DOI: <https://doi.org/10.5220/0012064800003431> [in English].

20. Wierzbicka, A. (1996). *Semantics: Primes and Universals*. Oxford: Oxford University Press, 256 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 13.03.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРАКТИКУМУ

УДК 378.147:37.013.2

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.353771>

Ірина Цісарук, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7285-9055>

Марія Олексюк, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5989-4067>

Віталій Цісарук, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних технологій та методики навчання інформатики Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7376-6523>

Степан Шабага, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7185-6602>

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРАКТИКУМУ

У статті висвітлено особливості формування педагогічної майстерності майбутніх учителів технологій у процесі вивчення технологічного практикуму. Розкрито структуру педагогічної майстерності та охарактеризовано її основні компоненти. Проаналізовано дидактичний потенціал технологічного практикуму як засобу розвитку професійних компетентностей здобувачів освіти. Обґрунтовано роль окремих модулів практикуму у формуванні технологічних, методичних, організаційних і творчих умінь майбутніх педагогів.

Ключові слова: педагогічна майстерність; учитель технологій; технологічний практикум; професійна підготовка.

Лит. 8.

Iryna Tsisaruk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Theory and Methods of Labor Education and Technology Department, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7285-9055>

Mariia Oleksiuk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the Theory and Methods of Labor Education and Technology Department, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5989-4067>

Vitaliy Tsisaruk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the Information Technologies and Methods of Teaching Informatics Department, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7376-6523>

Stepan Shabaga, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the Theory and Methods of Labor Education and Technology Department, Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7185-6602>

FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS IN TECHNOLOGY PRACTICAL CLASSES

The article analyzes the peculiarities of forming pedagogical mastery of future technology teachers in the process of studying the technological practicum. Modern educational requirements emphasize the importance of practice-oriented training in higher pedagogical education, which ensures the effective integration of theoretical knowledge with professional activity. In this context, the technological practicum becomes an important component of professional training, as it combines technological, methodological, and pedagogical aspects of teacher preparation.

The purpose of the study is to theoretically substantiate the features of developing pedagogical mastery of future technology teachers during technological practicum classes. Pedagogical mastery is considered a complex, integrative characteristic of professional pedagogical activity that reflects the teacher's ability to effectively organize the educational process and creatively apply pedagogical knowledge and skills.

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРАКТИКУМУ

The structure of pedagogical mastery includes several interrelated components: motivational value, cognitive, activity-based, creative, and reflective. Their development occurs through the practical activity of students, which creates conditions for acquiring professional experience and forming important pedagogical qualities.

Special attention is paid to the didactic potential of the technological practicum. Its main characteristics include integrativity, practical orientation, communicative interaction, and reflexivity. These features promote the development of technological thinking, independence, creativity, and responsibility among future teachers.

The article also analyzes the role of different practicum modules, such as manual and mechanical processing of wood and metal, food technology, and sewing production technology. These modules contribute to the development of technological skills, methodological abilities, organizational competence, and safety culture. During practical tasks, students learn to explain technological operations, demonstrate working techniques, organize students' activities, and evaluate the quality of completed products.

The study concludes that the technological practicum plays a significant role in the professional formation of future technology teachers, ensuring the integration of pedagogical and technological knowledge and preparing students for effective professional activity in modern educational conditions.

Keywords: pedagogical mastery; technology teacher; technological practicum; professional training.

Постановка проблеми. Однією з найважливіших складових професійної підготовки в системі педагогічної освіти є формування педагогічної майстерності майбутніх учителів технологій. Сучасні соціально-освітні запити зумовлюють посилення орієнтації освітніх програм на практичний компонент навчання, що відповідає вимогам компетентнісного підходу. Теоретична підготовка, безумовно, важлива, але саме практична діяльність здобувачів освіти виступає ключовим чинником становлення їх професійної компетентності.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій освітній компонент "Технологічний практикум" є унікальним видом навчальних занять, що інтегрує теоретичну та практичну підготовку здобувачів вищої освіти. Саме на таких заняттях студенти отримують можливість поєднувати знання з методики викладання з безпосередньою практичною діяльністю, відпрацьовувати педагогічні уміння та навички в умовах, наближених до реального освітнього процесу.

Технологічний практикум, що охоплює ручну та механічну обробку деревини й металу, технологію приготування страв, технологію швейного виробництва, є тим середовищем, де майбутні вчителі можуть набути не лише фахових умінь, але й розвинути здатність педагогічно трансформувати власний досвід у професійну діяльність. Саме тому дослідження особливостей формування педагогічної майстерності у цьому контексті є актуальним завданням сучасної педагогічної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування педагогічної майстерності знаходить своє відображення у наукових працях І. Зязюна, Н. Кузьміної, С. Сисоєвої, Л. Хоружої та інших видатних педагогів і науковців, у яких розкрито сутність педагогічної майстерності, її структуру, умови формування та роль у професійній підготовці майбутнього вчителя.

Окремі питання змісту, структури та методичного забезпечення технологічного практикуму, а

також підвищення ефективності практичної підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти досліджувалися у наукових роботах І. Медведенко, Н. Нагорної, Л. Оршанського, Ю. Срібної та інших учених. У своїх дослідженнях вони розглядають різні підходи до організації практичної діяльності студентів, обґрунтовують шляхи поєднання теоретичних знань із практичними вміннями та навичками, а також висвітлюють можливості впровадження інноваційних педагогічних технологій у процес підготовки майбутніх учителів технологій.

Водночас питання використання технологічного практикуму як ефективного засобу розвитку педагогічної майстерності потребує подальшого наукового вивчення та методичного обґрунтування.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та розкрити особливості формування педагогічної майстерності майбутніх учителів технологій на заняттях з технологічного практикуму.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна майстерність – це вищий рівень педагогічної діяльності, що проявляється у творчому характері роботи вчителя, здатності до глибокого особистісного впливу на вихованців і досягнення найкращих результатів у навчанні та вихованні. У науково-педагогічних дослідженнях педагогічна майстерність розглядається як складне інтегративне утворення, що відображає високий рівень професійної підготовки педагога та його здатність до ефективно організації освітнього процесу. За визначенням І. Зязюна, педагогічна майстерність є синтезом особистісних якостей, професійних знань, умінь і педагогічного досвіду, що забезпечує творчий характер діяльності вчителя [2].

Педагогічна майстерність є цілісною, інтегральною складовою становлення особистості вчителя трудового навчання та технологій, яка реалізується, з-поміж іншого, й у художньо-трудоваї діяльності. Характеризуючись багато функціональною й інтегральною природою, цей вид творчої діяльності проектується у педагогічну реальність [4, 132].

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРАКТИКУМУ

Для майбутнього вчителя технологій педагогічна майстерність має виразну специфіку, зумовлену практико-орієнтованим характером предмета. Вона передбачає не лише володіння педагогічними технологіями навчання, а й глибоке розуміння виробничих процесів, матеріалів, інструментів, технологій обробки та виготовлення виробів.

У структурі педагогічної майстерності традиційно виокремлюють такі компоненти:

– гуманістична спрямованість особистості педагога – любов до дітей, до своєї професії, до людей загалом;

– професійні знання – глибоке знання предмета, педагогіки, психології, методики навчання;

– педагогічна техніка – сукупність умінь і навичок, необхідних для ефективного застосування системи методів педагогічного впливу;

– педагогічні здібності – комплекс індивідуально-психологічних особливостей, що забезпечують успішне виконання педагогічної діяльності [2; 3; 5; 8].

Важливо наголосити, що педагогічна майстерність не є вродженою якістю – вона формується і розвивається в процесі цілеспрямованої діяльності та самовдосконалення. Тому питання про умови та засоби її формування у студентської молоді набуває особливої актуальності для педагогічної науки та практики.

Структурно педагогічна майстерність майбутнього вчителя охоплює такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, креативний та рефлексивний. Саме практична діяльність у межах технологічного практикуму створює умови для одночасного розвитку всіх зазначених компонентів [5].

Технологічний практикум посідає важливе місце у системі професійної підготовки майбутніх учителів технологій, оскільки забезпечує безпосереднє залучення студентів до практичної діяльності. На відміну від теоретичних дисциплін, він орієнтований на формування практичних умінь, технологічного мислення, культури праці та здатності до самостійного прийняття рішень.

У процесі опанування дисципліни “Технологічний практикум” Л. Пташнік, визначаючи зміст і характер практичних робіт, пропонує спиратися на такі положення:

1) зміст завдань, методика їх виконання та форма звітності мають забезпечувати професійну спрямованість навчального процесу;

2) організація практикуму повинна стимулювати активну діяльність студентів, сприяти розвитку їх самостійності та ініціативності у виборі способів і засобів розв’язання запропонованих завдань, формуванню творчого підходу, а також набуттю знань і умінь, необхідних для керівництва технічною творчістю школярів;

3) тематика практичних робіт має охоплювати всі розділи навчальної програми [7].

Адже, у процесі виконання практичних завдань майбутні вчителі технологій не лише відпрацьовують технологічні операції, а й навчаються планувати навчальну діяльність, прогнозувати результат, оцінювати якість виконаної роботи та здійснювати самоаналіз. Такий підхід відповідає сучасним освітнім вимогам, де знання та практика інтегровані в єдину професійну траєкторію.

Важливою умовою формування педагогічної майстерності є педагогічний супровід практичної діяльності здобувачів вищої освіти, що передбачає організацію рефлексії, обговорення труднощів, аналіз помилок і пошук шляхів їх подолання.

Одним із ключових чинників ефективності практичного навчання є моделювання реальних педагогічних ситуацій, що виникають у навчальних майстернях. Це дозволяє майбутнім учителям опрацьовувати типові та нетипові педагогічні виклики, будувати професійні рішення та формувати рефлексивні уміння, що необхідні для наступної самостійної роботи [1].

Для формування педагогічної майстерності на заняттях технологічного практикуму рекомендується використовувати такі методи:

– метод вправ – це педагогічний метод навчання, що передбачає цілеспрямоване, систематичне й багаторазове виконання студентами практичних дій і операцій з метою формування, закріплення та вдосконалення технологічних умінь, навичок і професійних компетентностей, необхідних для майбутньої педагогічної та виробничо-технологічної діяльності;

– метод проектів – виконання комплексних навчально-виробничих проектів, що моделюють реальні педагогічні ситуації;

– ситуаційний метод (кейс-метод) – аналіз і вирішення педагогічних ситуацій або технічних завдань, пов’язаних з навчанням технологій у закладах освіти;

– роліві ігри – імітація педагогічної взаємодії вчителя і учнів у процесі освоєння технологічних операцій;

– взаємне навчання – навчання студентами один одного конкретних технологічних прийомів;

– портфоліо педагогічних досягнень – систематизація власних навчальних та методичних здобутків у процесі практикуму.

Дидактичний потенціал технологічного практикуму для формування педагогічної майстерності зумовлений низкою характеристик:

1) інтегративність (на практикумі відбувається поєднання фахових технологічних знань і умінь з педагогічними та методичними компетентностями);

2) практикоорієнтованість (студенти виконують реальні виробничі завдання, що формує в них упев-

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРАКТИКУМУ

неність у власній фаховій компетентності);

3) рефлексивність (аналіз власних дій, пошук помилок і шляхів їх усунення розвиває критичне мислення та педагогічну самооцінку);

4) комунікативність (групова форма роботи сприяє розвитку навичок спілкування, взаємодопомоги та педагогічного такту).

Особливістю ОК “Технологічний практикум” є те, що він дозволяє здобувачам вищої освіти перебувати одночасно в ролі «учня» (той, хто освоює нові вміння) та “вчителя” (той, хто може пояснити технологію іншим). Така подвійна позиція надзвичайно корисна для формування педагогічного мислення та розуміння особливостей освітнього процесу.

У процесі вивчення технологічного практикуму педагогічна майстерність майбутнього вчителя технологій формується через поєднання технологічних умінь, методичних навичок, організаційних здібностей та розвитку творчого мислення. Кожен модуль практикуму сприяє розвитку окремих складових професійної підготовки майбутнього педагога.

Під час опанування модулю “Ручна обробка деревини” здобувачі вищої освіти формують базові технологічні вміння та навички роботи з інструментами (пилка, рубанок, стамеска, рашпіль тощо). Виконання практичних робіт сприяє розвитку точності, акуратності та культури праці. Водночас майбутні вчителі вчать пояснювати технологічні операції, демонструвати правильні прийоми роботи та організувати робоче місце учнів. Це формує методичну компетентність, уміння інструктувати та здійснювати педагогічний контроль за виконанням практичних завдань.

Вивчення модулю “Механічна обробка деревини” пов’язане з роботою на деревообробних верстатах і використанням механізованих інструментів. У межах цього модуля розвивається технічне мислення майбутніх учителів, уміння організувати безпечну роботу учнів, пояснювати принципи дії обладнання та дотримуватися правил охорони праці. Педагогічна майстерність проявляється у здатності доступно пояснювати складні технологічні процеси та формувати в учнів відповідальне ставлення до техніки безпеки.

Під час виконання операцій ручної обробки металу (розмічання, різання, рубання, свердління, обпилювання), у процесі вивчення модулю “Ручна обробка металу” студенти розвивають уважність, точність і послідовність дій. Цей модуль сприяє формуванню педагогічної майстерності через оволодіння методикою демонстрації технологічних операцій та організації індивідуальної і групової роботи учнів у майстерні. Майбутні педагоги набувають досвіду пояснення складних виробничих процесів у доступній формі.

Опрацювання технологій механічної обробки металу на верстатах розвиває у майбутніх учителів технологій інженерно-технічне мислення та навички роботи з технологічним обладнанням. У межах цього модуля майбутні вчителі формують уміння інструктувати учнів щодо роботи на обладнанні, організувати безпечний освітній процес і контролювати якість виконання виробів. Це сприяє розвитку педагогічної відповідальності, дисципліни та професійної культури.

Опанування модулю “Технологія приготування страв” розширює технологічний кругозір майбутнього вчителя та сприяє формуванню практичних умінь організації побутової праці. Під час виконання практичних завдань студенти вчать планувати послідовність технологічних процесів, дотримуватися санітарно-гігієнічних норм і правил безпеки. Педагогічна майстерність формується через розвиток навичок пояснення технологічних операцій, організації колективної діяльності та створення творчої атмосфери на заняттях.

У модуля “Технологія і обладнання швейного виробництва” здобувачі вищої освіти опановують технологію виготовлення швейних виробів, роботу на швейному обладнанні та основи конструювання і моделювання. Це сприяє розвитку естетичного смаку, творчості та дизайнерського мислення.

Добір змісту навчального матеріалу, зокрема технологій та окремих об’єктів праці, що опановуються у процесі технологічного практикуму, здійснюється відповідно до вимог типових навчальних програм з предмета “Технології”. Зазначені програми визначають основні напрями технологічної діяльності учнів, перелік рекомендованих технологій, видів робіт і можливих об’єктів праці, що забезпечує узгодженість змісту професійної підготовки майбутніх учителів із сучасними вимогами шкільної технологічної освіти.

Підсумковим етапом опанування кожного з модулів технологічного практикуму є виконання здобувачами вищої освіти творчого проєкту. Творчий проєкт передбачає комплексну діяльність студентів, що охоплює етапи проєктування, планування технологічного процесу, добір матеріалів та інструментів, виконання технологічних операцій і виготовлення готового виробу або створення певного технологічного продукту. У ході виконання проєкту майбутні вчителі застосовують засвоєні технології та прийоми роботи, характерні для конкретного модуля, інтегруючи теоретичні знання з практичним досвідом.

Крім того, виконання творчих проєктів у межах технологічного практикуму також відіграє важливу роль у формуванні педагогічної майстерності майбутніх учителів технологій. У процесі проєктної діяльності студенти не лише вдосконалюють власні технологічні вміння та навички, але й набувають

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРАКТИКУМУ

досвіду організації навчально-творчої діяльності, що є важливою складовою їхньої майбутньої професійної діяльності. Під час виконання та презентації проєктів студенти вчаться планувати освітній процес, аргументувати вибір технологічних рішень, пояснювати послідовність виконання операцій, оцінювати результати роботи та здійснювати рефлексію власної діяльності.

Отже, опанування модулів технологічного практикуму забезпечує комплексне формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя технологій. Воно поєднує розвиток технологічних умінь, методичної підготовки, організаційних здібностей, творчого підходу до навчання та відповідального ставлення до безпеки праці, що є важливими складовими професійної діяльності педагога.

Проте, ефективність формування педагогічної майстерності майбутніх учителів технологій на заняттях з технологічного практикуму залежить від низки педагогічних умов. До організаційно-методичних умов належать: чітке планування структури практикуму з урахуванням педагогічних завдань; відбір змісту практичних завдань з орієнтацією на майбутню фахову діяльність; поступове ускладнення завдань від репродуктивних до творчих; забезпечення матеріально-технічної бази, адекватної умовам шкільних майстерень.

Доцільним є включення до практикуму так званих “мікрОВікладань” – коротких навчальних епізодів, коли студент виступає у ролі вчителя перед своєю академічною групою. Це дає змогу відпрацьовувати педагогічні прийоми в безпечному навчальному середовищі та отримувати зворотний зв’язок від однолітків і викладача.

Не менш важливими є психолого-педагогічні умови: створення сприятливого психологічного клімату на заняттях, атмосфери довіри та творчого пошуку; підтримка ініціативи та самостійності студентів; орієнтація на успіх і позитивне підкріплення навчальних досягнень; урахування індивідуальних особливостей і рівня підготовки кожного студента.

Важливу роль відіграє особистість викладача, який веде практикум. Його ставлення до роботи, рівень власної педагогічної майстерності, здатність захопити студентів технічною творчістю є потужним джерелом формування педагогічних ідеалів і прагнень майбутніх учителів.

Висновки. Отже, технологічний практикум є важливим чинником формування педагогічної майстерності майбутніх учителів технологій. Практична діяльність здобувачів вищої освіти у межах основних модулів дисципліни сприяє інтеграції педагогічних і технологічних знань, розвитку професійно значущих якостей та готовності до творчої педагогічної діяльності. Перспективи подальших досліджень пов’язані з розробленням методичних

моделей педагогічного супроводу практичної підготовки майбутніх учителів технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С.С., Бірук Н.П. Розвиток творчих здібностей здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти у процесі вивчення дисципліни “Технологічний практикум”. *Актуальні питання у сучасній науці*. № 7(1). С. 496–506.
2. Зязюн І.А., Крамушенко Л.В., Кривонос І.Ф. та ін. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і перероб. Київ: СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.
3. Кузьміна Н.В. Майстерність учителя як фактор розвитку здібностей учнів. Київ: Знання, 2000. 215 с.
4. Ліщинська-Кравець Г., Мельник Г. Особливості формування творчої активності майбутніх учителів технологій як структурного компонента їх педагогічної майстерності. *Молодь і ринок*. 2022. №1/199. С. 128–133.
5. Матвійчук Т., Соловійов В. Структура та компоненти педагогічної майстерності сучасного вчителя. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, № 45, 2021. 274–280.
6. Медведенко І.С. Методика навчання технологічного практикуму майбутніх учителів технологій : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 20 с.
7. Пташнік Л.І. Проєктно-технологічна діяльність студентів на заняттях в навчальних майстернях. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Вип. 48. Херсон: ХДУ, 2008.
8. Хоружа Л.Л. Теоретичні засади формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя в умовах університетської освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 24. С. 17–24.

REFERENCES

1. Vitvytska, S.S. & Biruk, N.P. (2023). Rozvytok tvorchykh zdbivnostei zdobuvachiv pershoho (bakalavrskoho) ravnia vyshchoi osvity u protsesi vyvchennia dystsypliny “Tekhnolohichniy praktykum” [Development of creative abilities of applicants of the first (bachelor’s) level of higher education in the process of studying the discipline “Technological practicum”]. *Current issues in modern science*, 7(1), pp. 496–506. [in Ukrainian].
2. Ziazun, I.A., Kramushchenko, L.V. & Kryvonos, I.F. (2008). Pedagogichna maisternist [Pedagogical mastery]. I.A. Ziazun (Ed.). 3rd ed., revised and supplemented. Kyiv, 376 p. [in Ukrainian].
3. Kuzmina, N.V. (2000). Maisternist uchytelia yak faktor rozvytku zdbivnostei uchniv [Teacher’s mastery as a factor in the development of students’ abilities]. Kyiv, 215 p. [in Ukrainian].
4. Lishchynska-Kravets, H. & Melnyk, H. (2022). Osoblyvosti formuvannia tvorchoi aktyvnosti maibutnikh uchyteliv tekhnolohii yak strukturnoho komponenta yikh pedagogichnoi maisternosti [Peculiarities of formation of creative activity of future technology teachers as a structural component of their pedagogical mastery]. *Youth & market*, 1(199), pp. 128–133. [in Ukrainian].
5. Matviichuk, T. & Soloviov, V. (2021). Struktura ta komponenty pedagogichnoi maisternosti suchasnoho vchytel

ЦИФРОВА Й ІНФОРМАЦІЙНА ЕРГОНОМІКА ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ МИСТЕЦЬКОЇ ТА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

lia [Structure and components of pedagogical mastery of a modern teacher]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 45, pp. 274–280. [in Ukrainian].

6. Medvedenko, I.S. (2016). *Metodyka navchannia tekhnolohichnoho praktykumu maibutnikh uchyteliv tekhnolohii* [Methodology of teaching technological practicum for future technology teachers]. Extended abstract of candidate's thesis. Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].

7. Ptashnik, L.I. (2008). *Proektno-tekhnolohichna diialnist studentiv na zaniattiakh v navchalnykh maisterniakh* [Project-

technological activity of students in training workshops]. *Collection of scientific works. Pedagogical sciences*, 48. Kherson, pp. 309–314. [in Ukrainian].

8. Khoruzha, L.L. (2018). *Teoretychni zasady formuvannia pedahohichnoi maisternosti maibutnoho vchytelia v umovakh universytetskoï osvity* [Theoretical principles of formation of pedagogical mastery of a future teacher in the conditions of university education]. *Pedagogical education: theory and practice*, 24, pp. 17–24. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 08.03.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

УДК 378.091.3:7.012

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.354110>

Ліля Дерман, кандидат філософських наук, доцент,
завідувач кафедри дизайну та образотворчого мистецтва
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7408-7645>
Аліна Вовк, аспірант кафедри дизайну та образотворчого мистецтва
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7388-6656>

ЦИФРОВА Й ІНФОРМАЦІЙНА ЕРГОНОМІКА ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ МИСТЕЦЬКОЇ ТА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено теоретичний аналіз цифрової та інформаційної ергономіки в контексті підготовки здобувачів мистецької та технологічної освіти. Обґрунтовано, що ергономічно організоване цифрове освітнє середовище сприяє формуванню професійних і креативних компетентностей та підвищує ефективність навчання. Висвітлено ризики когнітивного перевантаження та доведено, що інтеграція принципів цифрової й інформаційної ергономіки оптимізує сприйняття навчальної інформації.

Ключові слова: освіта; дизайн; технології; цифровізація; педагогічна ергономіка; компетентності; педагогічна ергономіка; цифрова ергономіка; інформаційна ергономіка.

Літ. 9.

Lilia Derman, Ph.D. (Philosophy), Associate Professor,
Head of the Design and Fine Arts Department,
Mykhaylo Dragomanov Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7408-7645>
Alina Vovk, Postgraduate Student of the Design and Fine Arts Department,
Mykhaylo Dragomanov Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7388-6656>

DIGITAL AND INFORMATION ERGONOMICS OF THE EDUCATIONAL SPACE AS A FACTOR FOR INCREASING THE EFFICIENCY OF TRAINING OF ART AND TECHNOLOGICAL EDUCATION STUDENTS

The article provides a comprehensive theoretical analysis of digital and information ergonomics in the context of professional training of students of artistic and technological education. The relevance of the study is due to the active digitalization of the educational environment, which transforms the forms of presentation of educational information, the ways of interaction of students with digital resources, and the requirements for the organization of the educational space. The paper substantiates that an ergonomically organized digital educational environment is an important factor in increasing the efficiency of the educational process, as it contributes to the formation of professional and creative competencies, the development of visual and project thinking, as well as increasing the effectiveness of the educational activities of future specialists.

The article examines the impact of digitalization of education on the cognitive processes of students, in particular, it focuses on the problems of information overload, cognitive overload, and reduced concentration of attention in conditions of intensive use of digital technologies.

ЦИФРОВА Й ІНФОРМАЦІЙНА ЕРГОНОМІКА ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ МИСТЕЦЬКОЇ ТА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

The study reveals the essence of digital ergonomics as a system of principles for optimizing the interaction of a student with digital tools, software, and educational platforms. It is proven that the comprehensive integration of the principles of digital and information ergonomics into the structure of the educational space contributes to the optimization of cognitive load, increasing learning productivity, and the formation of cognitive, technical, and creative competencies of future specialists. It is noted that the implementation of ergonomic principles for organizing a digital educational environment creates the prerequisites for improving the quality of professional training of students of artistic and technological education and their effective adaptation to the conditions of a modern digital society.

Keywords: education design; technology; digitalization; pedagogical ergonomics; competencies; pedagogical ergonomics; digital ergonomics; information ergonomics.

Постановка проблеми. У освітній парадигмі ХХІ ст. трансформація є активним процесом, що зумовлена зокрема механізмами пов'язаними з цифровізацією. Перш за все це стосується змін організації навчальної діяльності, педагогічної взаємодії та у цілому освітнього середовища.

У процесі підготовки фахівців мистецьких та технологічних спеціальностей, цифрове освітнє середовище набуває особливо актуального значення. Це стосується зокрема здобувачів освіти спеціальності дизайн та технологічної освіти, оскільки їх професійна діяльність безпосередньо пов'язана з використанням цифрових технологій, візуальних інтерфейсів, інформаційних ресурсів та спеціалізованого програмного забезпечення. Відтак зростає потреба осмислення цифрової та інформаційної ергономіки як педагогічного чинника ефективності навчальної діяльності.

Педагогічна ергономіка спрямована на створення комфортного, безпечного та ефективного освітнього середовища, що має враховувати психофізіологічні, когнітивні та індивідуальні характеристики здобувачів освіти [5]. Ергономічно та органічно організоване освітнє середовище сприяє зниженню навчального перевантаження, підвищенню мотивації до навчання. Водночас імплементація цифрових технологій зумовлює необхідність розширення традиційних підходів до педагогічної ергономіки та актуалізує такі її напрями, як цифрова та інформаційна ергономіка.

Цифрова ергономіка освітнього середовища охоплює проблеми взаємодії здобувачів освіти з цифровими навчальними платформами, програмними інтерфейсами та візуальними середовищами навчання, тоді як інформаційна ергономіка зосереджується на оптимізації структури, обсягу та способів подання навчальної інформації з урахуванням закономірностей сприйняття, уваги та мислення людини [5]. Для здобувачів спеціальності дизайн або технологічної освіти ці аспекти є особливо важливими, оскільки надмірне інформаційне та візуальне навантаження може негативно впливати на когнітивні процеси, креативність і результативність навчальної діяльності студентів.

Аналіз досліджень. У наукових працях вітчизняних учених підкреслюється, що педагогічна ергономіка поширюється не лише на матеріально-

просторові характеристики навчального середовища, а стосуються і організаційних, психологічних, педагогічних та інформаційних аспектів освітньої діяльності. Так, дослідження Н. Беляєвої акцентують увагу на необхідності формування готовності педагогів до організації безпечного освітнього середовища [1].

Науковці також звертають увагу на зв'язок педагогічної ергономіки з формуванням професійних компетентностей, особливо у сфері художньо-проектної діяльності. Так, у своїх роботах, О. Гервас наголошує на тому, що ергодизайн як підхід у професійній освіті сприяє розвитку у здобувачів освіти здатності до свідомого проектування предметного та інформаційного середовища з урахуванням ергономічних вимог. Його дослідження доводять, що використання ергономічно організованих цифрових платформ сприяє формуванню в учнів навичок ергодизайну, здатності до проектування інформаційних та візуальних систем у професійній діяльності [4].

У педагогіці цифрова ергономіка розглядається як комплексна система принципів, методів і технологій, що спрямовані на забезпечення ефективності освітнього процесу. Н. Карапузова, Є. Починок, В. Помогайбо визначають цифрову ергономіку як науково-практичну дисципліну, яка інтегрує знання про інформаційні технології, психофізіологію сприйняття та педагогіку для створення оптимізованих умов взаємодії студента з навчальною інформацією [5].

Вплив використання цифрових інструментів та гаджетів у освітньому процесі розглядали О. Малєєв, В. Безпальченко, З. Бржевська, Г. Гайдур та А. Аносов [3].

Метою статті, з огляду на окреслені питання, є теоретичний аналіз цифрової та інформаційної ергономіки освітнього середовища та визначенні їх ролі у підвищенні ефективності навчальної діяльності майбутніх дизайнерів та здобувачів технологічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна ергономіка формується на перетині педагогіки, психології, фізіології, дизайну та інженерних наук і спрямована на оптимізацію освітнього середовища з урахуванням потреб людини як суб'єкта навчальної діяльності [5]. У сучасних умовах вона поширюється на цифрові освітні середовища, електронні

ЦИФРОВА Й ІНФОРМАЦІЙНА ЕРГОНОМІКА ОСВІТЬНОГО ПРОСТОРУ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ МИСТЕЦЬКОЇ ТА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

курси та дистанційні форми навчання, що зумовлює інтеграцію класичних ергономічних підходів із принципами організації цифрової взаємодії та управління інформаційними потоками. У цьому контексті педагогічна ергономіка виступає теоретичною основою розвитку цифрової та інформаційної ергономіки, яка охоплює питання взаємодії здобувачів освіти з цифровими інтерфейсами, програмним забезпеченням і мультимедійними ресурсами з урахуванням психофізіологічних і когнітивних особливостей людини [9].

Важливим аспектом цифрової ергономіки є контроль інформаційного навантаження учасників освітнього процесу. Надмірна кількість візуальних і текстових елементів, неструктурований контент або неінтуїтивні інтерфейси знижують ефективність навчання та спричиняють когнітивне перевантаження. Зниження когнітивного навантаження можна досягти через структурований контент. Для прикладу, у курсі з UI/UX-дизайну теоретичний матеріал можна подавати у вигляді коротких модулів. Це можуть бути відео до 10 хвилин. До них можна додавати схеми, тести, текст лекції тощо. Так студент може швидше орієнтуватися в матеріалі, бачити логіку теми та краще запам'ятовувати ключові поняття. Водночас надмірне спрощення матеріалу може призводити до фрагментарності знань і ускладнювати виконання комплексних проєктних завдань.

Цифрова ергономіка тісно пов'язана з інформаційною, оскільки оптимізація цифрових освітніх середовищ потребує ефективної структуризації навчальної інформації. Інформаційна ергономіка передбачає організацію інформаційних потоків таким чином, щоб забезпечити швидке й ефективне опрацювання матеріалу без когнітивного перевантаження, що досягається завдяки інтуїтивним інтерфейсам, логічній структурі навчального контенту та оптимальному темпу подання інформації.

У освітньому цифровому середовищі особливого значення набуває поєднання текстової, візуальної та мультимедійної інформації, що зокрема відповідає специфіці діяльності дизайнерів та сприяє розвитку візуального мислення, кращого розуміння та засвоєння інформації. Розвиток візуального мислення у здобувачів освіти можна досягти через використання інтерактивних схем, анімації, можливості змінювати пропорції в режимі реального часу тощо. Наприклад, студент не тільки читає про "оптичні ілюзії", а й експериментує з ними у цифровому чи реальному середовищі. Так розвивається візуально-просторове мислення.

Організаційно-педагогічна складова забезпечує координацію освітнього процесу в цифровому форматі. Вона охоплює структуру курсу, логіку подання навчального матеріалу, системи зворотного зв'язку, колаборативні форми навчання та

мотиваційні механізми тощо. Для підготовки дизайнерів важливим є створення умов для проєктної діяльності, групової роботи та рефлексії.

Важливе місце у структурі цифрового освітнього середовища посідає дизайн-ергономіка, що передбачає узгодження технічних можливостей середовища з психофізіологічними та когнітивними особливостями здобувачів освіти [2]. Вона охоплює дизайн інтерфейсів, доступність цифрових ресурсів, інклюзивну візуальну організацію інформації та формування емоційно комфортного навчального простору. Саме ця складова визначає зручність навігації, швидкість сприйняття навчального контенту та рівень когнітивного навантаження студентів.

Ефективність цифрового освітнього середовища залежить від логічної інтеграції навчальних матеріалів, комунікаційних засобів і цифрових інструментів, що забезпечує поступовість засвоєння знань, зручність використання ресурсів та відповідність ергономічним і педагогічним принципам. Для студентів мистецьких спеціальностей важлива також візуальна організація контенту, зокрема використання схем, кольорових рішень і графічних моделей для виділення ключових понять, водночас надмірні візуальні підказки можуть знижувати здатність до самостійного аналізу та концептуального пошуку. Неправильна організація інформації призводить до когнітивного перевантаження, зниження ефективності навчання та стресових ситуацій, тоді як наявність механізмів зворотного зв'язку та контролю прогресу дозволяє студентам отримувати оперативну інформацію про результати, коригувати навчальні дії в реальному часі і знижувати тривожність.

Важливим аспектом є адаптивність подання навчальної інформації. Персоналізація контенту дозволяє здобувачам освіти обирати темп навчання, форму подання матеріалу (текст, відео, інтерактивні вправи) та обсяг інформації відповідно до власних когнітивних можливостей. Це особливо актуально для дизайнерів, які працюють із великими обсягами візуальної інформації та опановують складні цифрові інструменти (3D-моделювання, анімація, верстка). Практична адаптація може передбачати: базові та розширені блоки матеріалу; додаткові кейси для поглибленого вивчення. Наприклад, у дизайні це може бути вибір між створенням стандартного макета за чіткими заданими параметрами або ж розробкою авторської концепції.

Водночас важливо, щоб персоналізація не перетворилася на фрагментовані знання. Персоналізація навчального контенту має поєднуватися з чітко структурованою освітньою моделлю та обов'язковими професійними стандартами, щоб забезпечити цілісність знань. Адаптивне подання

ЦИФРОВА Й ІНФОРМАЦІЙНА ЕРГОНОМІКА ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ МИСТЕЦЬКОЇ ТА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

матеріалу, що враховує темп, обсяг та формат відповідно до когнітивних і психофізіологічних особливостей студентів, створює ергономічно збалансоване освітнє середовище, підтримує оптимальне навантаження та сприяє ефективному формуванню професійних компетентностей дизайнерів.

Використання програм для 3D-моделювання та графічних редакторів дозволяє студентам зосередитися на творчості, а не на технічних складнощах. Цифрова та інформаційна ергономіка забезпечує структурованість навчання, послідовне опанування складних тем, розвиток навичок та контроль результатів. Студенти можуть обирати темп і формат проходження курсу (базовий, поглиблений, інтенсивний), що підвищує мотивацію та знижує психоемоційне навантаження. У такій моделі роль викладача стає стратегічною: він розробляє адаптивні навчальні модулі для різних когнітивних потреб студентів, відстежує використання матеріалів, аналізує дані платформ і надає індивідуальні рекомендації, координуючи процес навчання та стимулюючи самостійне засвоєння знань.

Когнітивне навантаження визначається як обсяг інформації, який студент здатен ефективно опрацювати за певний час, і значно зростає в сучасному цифровому освітньому середовищі через великий обсяг візуальної та текстової інформації, інтерактивні модулі та мультимедійні ресурси, особливо у мистецьких і технологічних спеціальностях [7]. Надмірне навантаження знижує продуктивність, концентрацію уваги та рівень засвоєння матеріалу, зокрема при надмірному використанні відео, анімації та спливаючих підказок. Оптимізація передбачає структуроване подання контенту через модулі, схеми, графіки, інтерактивні вправи, що полегшують сприйняття та ефективне опрацювання інформації, але надмірна формалізація може обмежувати креативність і індивідуальний стиль студентів.

Інтеграція принципів цифрової та інформаційної ергономіки у навчальний процес дозволяє формувати технічні, аналітичні та креативні компетентності дизайнерів. До технічних навичок належить володіння графічними редакторами, розвиток цифрової грамотності та вміння ефективно використовувати інформаційні ресурси. Аналітичні та когнітивні компетенції включають здатність систематизувати та аналізувати інформацію, вирішувати складні проєктні завдання та оцінювати ефективність дизайнерських рішень.

Використання інтерактивних платформ, що дозволяють редагувати проєкти у реальному часі та отримувати зворотній зв'язок, сприяє розвитку командних та проєктних навичок. Все це стало невід'ємною складовою сучасної дизайн-практики та професійної підготовки майбутніх дизайнерів та

викладачів технологічної освіти. У сфері графічного, веб- та UI/UX-дизайну такі інструменти, як Figma, Adobe XD чи Miro, забезпечують можливість одночасної роботи декількох учасників над одним проєктом, оперативного внесення змін і коментування дизайнерських рішень безпосередньо в робочому середовищі. У навчальному процесі це допомагає моделювати реальні умови професійної діяльності, де дизайн створюється командою.

Використання таких платформ сприяє розвитку командних і проєктних компетентностей. Так студенти навчаються розподіляти ролі, координувати дії, аргументувати власні рішення та враховувати позицію інших учасників. Миттєвий зворотний зв'язок від викладача або членів команди скорочує цикл "ідея – корекція – удосконалення – результат". Таким чином, інтерактивні платформи формують не лише технічні навички, а й професійну культуру цифрової співпраці, що відповідає вимогам сучасного ринку праці. Водночас надмірна орієнтація на постійне колективне редагування може мати й негативні наслідки. Потік коментарів і правок зможе у цілому знижувати рівень індивідуальної концентрації та вирішенню питань, що стосуються проєкту.

Роль цифрової та інформаційної ергономіки в навчанні дизайнерів є предметом дискусій у науковому середовищі. Одні дослідники вважають, що ергономічно оптимізоване цифрове середовище, з інтуїтивними інтерфейсами, адаптивними платформами та інтерактивними модулями, підвищує ефективність навчання та розвиток когнітивних, креативних і професійних компетентностей. Водночас надмірна технологізація може знижувати критичне мислення та формувати поверхневе засвоєння знань, а ефективність цифрового середовища значною мірою залежить від компетентності викладачів у балансуванні між цифровими та традиційними педагогічними підходами [6]. Індивідуальне сприйняття студентами цифрових інструментів також різниться: інтерактивні модулі стимулюють креативність у одних, а в інших викликають перевантаження та втому від великого потоку інформації. Тому тривають дискусії щодо ступеня інтеграції цифрових технологій у навчання: одні автори підтримують повну цифровізацію з широким використанням мультимедіа та адаптивних платформ, інші радять застосовувати їх як підтримуючі ресурси, зберігаючи традиційні методи для розвитку глибокого розуміння та аналітичного мислення.

Проблема цифрової та інформаційної ергономіки як чинника, що безпосередньо впливає на когнітивні процеси здобувачів освіти супроводжується не лише розширенням інструментальних можливостей, а й суттєвими трансформаціями уваги, пам'яті, мислення та емоційної регуляції у здобувачів освіти. У міжнародному науковому дис-

ЦИФРОВА Й ІНФОРМАЦІЙНА ЕРГОНОМІКА ОСВІТЬНОГО ПРОСТОРУ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ МИСТЕЦЬКОЇ ТА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

курс обговорюється феномен так званої “цифрової деменції”, запропонований німецьким нейробіологом Manfred Spitzer у праці *Digitale Demenz*. У роботі мова йде про поступове зниження когнітивних функцій під впливом надмірного використання цифрових пристроїв. Хоча сам термін викликає дискусії, він акцентує увагу на реальній проблемі – перебудові нервової системи в умовах постійної екранної стимуляції [8].

У педагогічній практиці у здобувачів освіти це проявляється як зменшення тривалості довільної уваги, фрагментарності сприйняття інформації та зниженні здатності до глибокого осмислення матеріалу. Скорочення середньої тривалості концентрації уваги користувачів цифрових медіа стало індикатором змін у способах обробки інформації в умовах постійного інформаційного потоку.

Особливої ваги проблема набуває у сфері дизайн-освіти, де поєднання творчого мислення, вміння аналізувати та необхідності тривалої концентрації є професійно необхідними компетентностями. За умов постійного перебування в режимі “нескінченного скролу” формується звичка до коротких дофамінових стимулів. Це ускладнює виконання завдань, які потребують послідовного мислення, усного рахунку, текстового аналізу чи концептуального проектування. Це може проявлятися як прояв труднощів з відтворенням змісту щойно прочитаного тексту або з побудовою цілісної аргументації тощо.

У Південній Кореї та Японії, на тлі інтенсивної цифровізації, фіксують випадки соціальної ізоляції молоді (поняття *Nikikomori*), пов’язані з надмірною віртуалізацією та зниженням адаптивності до офлайн-взаємодії. Для студентів мистецьких та технологічних спеціальностей це може призвести до високих технічних навичок, але обмеженої здатності до командної роботи, критичного мислення та емоційної саморегуляції. Тому цифрова та інформаційна ергономіка має розглядатися як комплексний педагогічний чинник, що впливає на когнітивне здоров’я та професійну зрілість: структуровані інформаційні потоки, чергування режимів роботи, “цифрова тиша” та розвиток навичок глибокого читання й рефлексії здатні мінімізувати негативні ефекти цифрової стимуляції та підвищити ефективність навчання.

Висновки. Цифрова та інформаційна ергономіка є сучасними інструментами спрямованими на підвищення ефективності освітнього середовища в підготовці здобувачів освіти, зокрема студентів мистецьких спеціальностей та технологічної освіти.

Суперечливі погляди на роль цифрової та інформаційної ергономіки підкреслюють, що її впровадження у навчальну діяльність дизайнерів має бути збалансованим та диференційованим, враховувати індивідуальні особливості студентів,

професійну підготовку викладачів та специфіку навчального контенту. Водночас узгоджене застосування принципів цифрової та інформаційної ергономіки може значно підвищити ефективність навчання, сприяти розвитку креативності та формуванню професійних компетентностей студентів.

Впровадження принципів цифрової та інформаційної ергономіки формує комплексні професійні компетентності, затребувані на ринку праці, та вимагає комплексного підходу з поєднанням інтуїтивних інтерфейсів, адаптивного подання та візуальної організації інформації. Така інтеграція створює комфортне освітнє середовище, сприяє розвитку креативності й самостійності студентів та їхній готовності до професійної діяльності у цифровому просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляєва Н.П. Формування готовності майбутніх учителів до реалізації безпечного освітнього середовища у початковій школі: дис. канд. пед. наук; 13.00.04 теорія і методика професійної освіти. Київ, 2024. 261с.
2. Борисова Т.Ю., Шовкова-Альохіна А.О. Значення дизайн-ергономічного навчального середовища при формуванні інноваційної культури викладача. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*, 2024. № 2, С. 18–24. DOI <https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2024-2-2>
3. Бржезьська З., Гайдур І., Аносов А. Вплив на достовірність інформації як загроза для інформаційного простору. *Кібербезпека: освіта, наука, техніка*, 2, 2018. С. 105–112. DOI <https://doi.org/10.28925/2663-4023.2018.2.105112>
4. Гервас О.Г. Тенденції та розвиток ергодизайнерської діяльності учнів у системі професійної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми в освіті*, 2012. № 30, С. 109–114.
5. Карапузова Н.Д., Починок Є.А., Помогайбо В.М. Основи педагогічної ергономіки: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академвидав, 2012. С. 20–24.
6. Яремчук Н. Особливості цифрового освітнього середовища в умовах професійної дистанційної підготовки вчителів початкової школи. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 2023. № 39, С. 258–267. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2023.39.12051>
7. Alrehaili T. Effectiveness of microlearning environment design based on the theory of cognitive load in developing postponed achievement and self-directed learning skills among female students at Taibah University. *Dirasat: Educational Sciences*, 48(1), 2021. pp. 420–439.
8. Spitzer M. *Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München. 2012. 368p.
9. Protasenko O., Mygal G. ERGONOMICS 4.0: Digitalization problems and overcoming them. *Комунальне господарство міст*, 3(177), 2023. pp. 182–188. DOI <https://doi.org/10.33042/2522-1809-2023-3-177-182-188>

REFERENCES

1. Belyayeva, N.P. (2024). Formuvannia hotovnosti maibutnix uchyteliv do realizatsii bezpechnoho osvitnioho

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

seredovyshcha u pochatkovii shkoli [Preparing future teachers to implement a safe educational environment in primary school]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 261 p. [in Ukrainian].

2. Borysova, T.Yu. & Shovkova-Alokhina, A.O. (2024). Znachennia dyzain-erhonomichnoho navchalnoho seredovyshcha pry formuvanni innovatsiinoi kul'tury vykladacha [The importance of a design-ergonomic learning environment in forming a teacher's innovative culture]. *Scientific notes. Series: Problems of natural science, mathematics, technology and vocational education*, No. 2, pp. 18–24. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2024-2-2> [in Ukrainian].

3. Brzhevska, Z., Haidur, I. & Anosov, A. (2018). Vplyv na dostovirnist informatsii yak zahroza dlia informatsiinoho prostoru [Impact on the reliability of information as a threat to the information space] *Cybersecurity: education, science, technology*, 2, pp. 105–112. DOI: <https://doi.org/10.28925/2663-4023.2018.2.105112> [in Ukrainian].

4. Hervas, O.H. (2012). Tendentsii ta rozvytok erhodyzainerskoi diialnosti uchniv u systemi profesiinoi osvity [Trends and development of ergonomic design activities of students in the vocational education system] u *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems in education*, 30, pp. 109–114. [in Ukrainian].

5. Karapuzova, N.D., Pochynok, Ye.A. & Pomohaybo, V.M. (2012). Osnovy pedahohichnoi ergonomiky: navch. posibnyk dlia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv.

[Fundamentals of pedagogical ergonomics: a textbook for students of higher educational institutions]. Kyiv, pp. 20–24. [in Ukrainian].

6. Yaremchuk, N. (2023). Osoblyvosti tsyvrovoho osvitiinioho seredovyshcha v umovakh profesiinoi dystantsiinoi pidhotovky vchyteliv pochatkovoii shkoly [Features of the digital educational environment in the context of professional distance training of primary school teachers]. *Bulletin of Lviv University. Pedagogical Series*, No. 39, pp. 258–267. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2023.39.12051> [in Ukrainian].

7. Alrehaili, T. (2021). Effectiveness of microlearning environment design based on the theory of cognitive load in developing postponed achievement and self-directed learning skills among female students at Taibah University. *Dirasat: Educational Sciences*, 48(1), pp. 420–439. [in English].

8. Spitzer, M. (2012). Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen [Digital dementia: how we drive ourselves and our children crazy]. München. 368 p. [in German].

9. Protasenko, O. & Mygal, G. (2023). ERGONOMICS 4.0: Digitalization problems and overcoming them. *Municipal utilities*, 3(177), pp. 182–188. DOI: <https://doi.org/10.33042/2522-1809-2023-3-177-182-188> [in English].

Стаття надійшла до редакції: 12.03.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

УДК 378.147:004:159.9

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.353772>

Ганна Алексєєва, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики Бердянського державного педагогічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3204-3139>

Ірина Черезова, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6155-6297>

Олександр Антоненко, кандидат технічних наук, доцент кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики Бердянського державного педагогічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9542-4791>

Олександр Овсянніков, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики Бердянського державного педагогічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9542-4791>

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

У статті досліджуються можливості використання цифрових технологій у підготовці майбутніх психологів до надання психологічної допомоги в кризових ситуаціях. В умовах зростання кількості соціальних криз, воєнних конфліктів та підвищеного психоемоційного навантаження на населення особливої актуальності набуває формування професійної готовності фахівців до роботи в складних умовах сучасного суспільства. У цьому контексті інформаційно-комунікаційні технології, онлайн-платформи, цифрові психодіагностичні інструменти та сервіси відеоконунікації відіграють важливу роль у модернізації системи професійної підготовки психологів.

Розглядаються можливості використання сучасних цифрових ресурсів для організації психологічного консультування та навчальної діяльності. Зокрема, аналізуються платформи відеозв'язку, такі як Google Meet, Zoom,

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

Jitsi Meet, а також цифрові інструменти для організації інтерактивної взаємодії, проведення опитувань і тестування, серед яких Mentimeter, Google Forms, Kahoot, Padlet та інші. Особливу увагу приділено використанню онлайн-платформ психодіагностики, що дозволяють здійснювати дослідження психологічних характеристик особистості та забезпечують ефективну підтримку консультативної діяльності.

Ключові слова: цифрові технології; підготовка психологів; онлайн-консультування; психологічна допомога; кризові ситуації; інформаційно-комунікаційні технології.

Табл. 1. Літ. 21.

Hanna Aliksieieva, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Informatics and Computer Technologies in Management and Learning Department, Berdyansk State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3204-3139>

Iryna Cherezova, Ph.D. (Psychology), Associate Professor of the Psychology Department, Berdyansk State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6155-6297>

Oleksandr Antonenko, Ph.D. (Technic), Associate Professor of the Informatics and Computer Technology for Management and Learning Department, Berdyansk State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9542-4791>

Oleksandr Ovsyannikov, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Informatics and Computer Technology for Management and Learning Department, Berdyansk State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9542-4791>

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS FOR PROVIDING PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE IN CRISIS SITUATIONS

The article examines the possibilities of using digital technologies in the training of future psychologists to provide psychological assistance in crisis situations. In the context of the growing number of social crises, armed conflicts, and increased psycho-emotional stress on the population, the formation of professional readiness of specialists to work in complex conditions of modern society becomes particularly relevant. In this regard, information and communication technologies, online platforms, digital psychodiagnostic tools, and video communication services play an important role in modernizing the system of professional training of psychologists.

Based on their own experience of using digital tools in the educational process and in the training of future psychology specialists, the authors analyze the possibilities of integrating modern information technologies into the system of professional education. In particular, the use of digital platforms and online communication services contributes to the development of students' professional competencies, the formation of online counseling skills, and the improvement of the effectiveness of educational interaction. Digital technologies also create conditions for the organization of an interactive educational environment that encourages active participation of students in the learning process and promotes the development of their critical thinking.

The article considers the possibilities of using modern digital resources for organizing psychological counseling and educational activities. In particular, video communication platforms such as Google Meet, Zoom, and Jitsi Meet are analyzed, as well as digital tools for organizing interactive interaction and conducting surveys and testing, including Mentimeter, Google Forms, Kahoot, and Padlet. Special attention is also paid to the use of online psychodiagnostic platforms that allow the study of psychological characteristics of individuals and ensure effective support for counseling activities.

The paper also analyzes the possibilities of using interactive online tools in the process of training future psychologists, particularly for modeling counseling situations, developing communication skills, and forming professional reflection. The use of digital services facilitates the visualization of educational materials, the organization of group work, and the creation of an interactive educational environment that meets the modern requirements of the digital society.

The article is intended for university teachers, researchers in the fields of psychology and pedagogy, and specialists working in the area of psychological support and counseling. The use of digital technologies in the training of future psychologists is considered an important factor in improving the effectiveness of professional education and developing specialists' readiness to work in crisis situations.

Keywords: digital technologies; training of psychologists; online counseling; psychological assistance; crisis situations; information and communication technologies.

Постановка проблеми. Сучасний світ характеризується зростанням кількості воєнних конфліктів, соціальних криз і глобальної нестабільності, що суттєво впливає на

психічне здоров'я населення. Для України ця проблема набула особливої гостроти в умовах повномасштабної війни, яка супроводжується постійними загрозами життю, вимушеним переміщенням

населення та тривалим психологічним стресом. За даними міжнародних досліджень і національних оцінок, близько 40–50 % населення України потребуватиме психологічної допомоги, а загальна кількість людей, яким необхідна підтримка психічного здоров'я, може сягнути приблизно 15 млн осіб. Опитування також свідчать, що понад 70 % українців відчувають потребу у психологічній підтримці, а частка тих, хто звертається до психологів, постійно зростає. Водночас Всесвітня організація охорони здоров'я зазначає, що психічні розлади є одними з найпоширеніших проблем здоров'я серед населення України в умовах війни. У таких умовах особливої актуальності набуває підготовка майбутніх психологів до надання психологічної допомоги в кризових ситуаціях із використанням сучасних цифрових технологій.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі проблема підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги в кризових ситуаціях дедалі частіше розглядається крізь призму цифрової трансформації освіти, розвитку дистанційних форматів взаємодії та переосмислення професійних функцій психолога в умовах соціальної нестабільності. Так, М. Козир, А. Непийвода акцентують увагу на тому, що консультативна діяльність в епоху цифрових змін набуває нових змістових і технологічних характеристик, оскільки фахівець має поєднувати психологічну компетентність із готовністю працювати в онлайн-середовищі, використовуючи сучасні цифрові сервіси для підтримки різних категорій клієнтів [6]. У близькому проблемному полі Н. Aliexieieva, N. Kravchenko, L. Horbatiuk, T. Nestorenko, V. Zhyhir, A. Kalinichenko, Y. Glazova досліджують цифрову трансформацію переміщених закладів вищої освіти України в умовах воєнного стану й доводять, що саме цифрова інфраструктура сьогодні визначає стійкість освітнього процесу та можливість збереження якості професійної підготовки в кризових обставинах [16].

Актуалізація цієї тематики простежується і в працях, присвячених глобальним викликам сучасності. А. Карнаух, Б. Вовк підкреслюють, що глобалізаційні процеси супроводжуються новими соціальними, політичними й гуманітарними ризиками, які змінюють характер суспільної взаємодії та посилюють потребу в спеціалізованій психологічній допомозі [5]. Подібну думку розвиває О. Хаєцька, яка пов'язує сучасні глобальні проблеми людства із загостренням психоемоційної напруги, нестабільності та потребою у фахівцях, здатних працювати з наслідками кризових подій на індивідуальному й суспільному рівнях [14]. У контексті освітньої відповіді на ці виклики О. Платонова звертає увагу на розширення ролі інтернет-додатків і платформ у закладах вищої освіти, підкреслюючи, що

цифрові ресурси вже не є допоміжним елементом навчання, а виступають його системоутворювальним компонентом [9]. Схожий висновок простежується у праці П. Севост'янова, В. Клімушева, Г. Клімушевої, де розкрито перспективи впровадження інноваційних цифрових інструментів у сфері психологічного навчання та тренування, зокрема як засобів підвищення інтерактивності, гнучкості та практичної спрямованості підготовки [10]. Низка досліджень присвячено безпосередньо використанню інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх психологів. О. Лебідь, Н. Волкова наголошують, що опанування інформаційних технологій має розглядатися не як зовнішнє доповнення до фахової освіти, а як одна з передумов готовності майбутнього практичного психолога до консультативної діяльності в сучасному комунікативному середовищі [7]. В. Хренова, аналізуючи психологічний вимір свідомості особистості в контексті застосування інформаційно-комунікаційних технологій та освітньої модернізації, обґрунтовує доцільність поєднання цифрових інструментів із гуманітарними та психолого-педагогічними механізмами розвитку особистості [15]. Міжнародний вимір цифровізації професійної освіти простежується у дослідженні О. Yuzyk, Y. Pelekh, I. Voitovych, N. Pavlova, I. Briukhovetska, P. Sirenko, M. Yuzyk, де показано особливості професійної підготовки фахівців у Польщі та Україні, а також доведено важливість оновлення змісту освіти відповідно до цифрових вимог сучасного ринку праці [21]. У цьому ж руслі А. Kramarenko, K. Stepaniuk, I. Bogdanov, H. Aliexieieva, U. Kempńska підкреслюють значення освітніх компонентів, адаптованих до карантинних обмежень, що фактично заклало основу для подальшого розвитку дистанційних і змішаних моделей підготовки фахівців соціально-гуманітарного профілю [17].

Однак, значна кількість новітніх публікацій фокусується на специфіці онлайн-консультування як форми психологічної допомоги. Л. Фамілярська, Л. Кльоц доводять, що використання цифрового відеозв'язку уможливило розширення доступу до консультативної допомоги, однак одночасно висуває нові вимоги до комунікативної культури, технічної грамотності та етичної відповідальності психолога [13]. Також Л. Фамілярська [12] розглядає цифрові платформи відеозв'язку як повноцінне середовище психологічного консультування й підкреслюють необхідність підготовки майбутніх фахівців до грамотного вибору онлайн-інструментів залежно від типу запиту та умов взаємодії з клієнтом. У площині професійної етики З. Антонова, О. Петяк, Н. Ханецька звертають увагу на конфіденційність, коректність комунікації, дотримання меж професійної взаємодії та відповідальність психолога в цифровому просторі [1]. Своєю чергою,

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

О. Мерзлякова розглядає психологічні та етичні засади ділового онлайн-спілкування в умовах колективної травми суспільства, підкреслюючи, що цифрова комунікація в кризових умовах потребує від фахівця не лише технічної підготовленості, а й високого рівня чутливості до психоемоційного стану співрозмовника [8].

Отже, аналіз основних досліджень і публікацій засвідчує, що в новітній науковій літературі сформувався кілька взаємопов'язаних напрямів осмислення проблеми: глобальний кризовий контекст функціонування суспільства, цифровізація освітнього середовища, трансформація професійної підготовки психологів і розвиток онлайн-консультування як окремого формату психологічної допомоги. Разом із тим, попри наявність значного масиву праць, недостатньо цілісно висвітленим залишається питання саме комплексного використання цифрових технологій у підготовці майбутніх психологів до надання психологічної допомоги в кризових ситуаціях, що й зумовлює актуальність подальшого дослідження.

Мега дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні ролі цифрових технологій у підготовці майбутніх психологів до надання психологічної допомоги в кризових ситуаціях, а також у визначенні можливостей використання сучасних інформаційно-комунікаційних інструментів для формування професійної готовності фахівців до роботи в умовах дистанційної взаємодії та соціальної нестабільності.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується високим рівнем соціальної нестабільності, що зумовлено поєднанням глобальних політичних, економічних та гуманітарних викликів. Поширення воєнних конфліктів, масштабні міграційні процеси, економічні кризи, інформаційна турбулентність та інші фактори суттєво впливають на психологічний стан людини і формують нові запити на професійну психологічну допомогу. У цих умовах особливого значення набуває розуміння природи глобальних проблем сучасності, їхнього впливу на соціальне середовище та психоемоційний стан населення. Саме тому аналіз сучасних кризових процесів є важливою передумовою осмислення ролі психологічної допомоги у підтримці психічного благополуччя людини. У наукових дослідженнях глобальні виклики сучасності розглядаються як складне багатомірне явище, що охоплює різні сфери суспільного життя. Зокрема, С. Ганношина, О. Петінова підкреслюють, що глобальні проблеми сучасності мають не лише економічний або політичний характер, а й глибокий філософський і гуманітарний вимір, оскільки безпосередньо пов'язані з трансформацією цінностей, зміною способу життя людини та посиленням психологічних ризиків у

сучасному світі [3]. На думку дослідниць, глобальні соціальні процеси супроводжуються зростанням невизначеності, що створює додаткове психоемоційне навантаження на особистість і потребує розвитку нових механізмів соціальної та психологічної підтримки. Дослідники А. Карнаух, Б. Вовк звертають увагу на те, що глобалізаційні процеси, які інтенсивно розвиваються у ХХІ ст., супроводжуються появою нових соціальних викликів, серед яких особливе місце займають гуманітарні кризи, інформаційні загрози та посилення соціальної напруги [5]. Дослідники підкреслюють, що в умовах глобалізації суспільні процеси стають взаємопов'язаними, а локальні конфлікти та соціальні потрясіння швидко набувають міжнародного масштабу. Така ситуація призводить до зростання психологічної напруги в суспільстві та актуалізує необхідність розвитку системи психологічної підтримки населення. О. Кириленко, М. Козловець, Г. Рябцев та ін. зазначають, що турбулентність глобальних геополітичних процесів супроводжується зростанням соціальної напруги, загостренням безпекових викликів та виникненням нових гуманітарних проблем [11]. У таких умовах значно підвищується роль фахівців соціально-гуманітарного профілю, зокрема психологів, здатних працювати з наслідками травматичних подій, підтримувати психологічну стійкість населення та сприяти подоланню кризових станів.

Аналізуючи сучасні глобальні процеси, О. Хаєцька наголошує, що глобальні проблеми людства мають комплексний характер і пов'язані з глибокими соціально-економічними та гуманітарними трансформаціями, які впливають на всі сфери життєдіяльності людини [14]. Науковиця підкреслює, що сучасні кризи часто мають мультифакторний характер і супроводжуються тривалими психологічними наслідками для суспільства. У зв'язку з цим зростає потреба у фахівцях, здатних працювати в умовах підвищеної соціальної напруги та надавати професійну психологічну допомогу різним категоріям населення.

Сучасні глобальні виклики формують нові соціальні реалії, у яких психологічна допомога стає важливим елементом підтримки психічного здоров'я суспільства. Поширення кризових явищ, зростання психоемоційного навантаження та трансформація соціального середовища зумовлюють підвищення ролі професійної підготовки психологів, здатних ефективно працювати в складних і динамічних умовах сучасного світу. Саме ці фактори визначають актуальність дослідження можливостей підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги в кризових ситуаціях, зокрема із використанням сучасних цифрових технологій.

Активний розвиток цифрових технологій суттєво трансформувало сучасну систему освіти, зумов-

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

люючи зміну традиційних підходів до організації навчального процесу, структури освітніх програм та змісту професійної підготовки фахівців. У сфері підготовки майбутніх психологів ці процеси проявляються у розширенні використання інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових платформ, інтерактивних навчальних середовищ та онлайн-інструментів професійної взаємодії. Цифровізація освітнього простору сприяє формуванню нових форматів навчальної діяльності, які поєднують традиційні педагогічні підходи із можливостями цифрового середовища. У результаті навчальний процес стає більш гнучким, інтерактивним та орієнтованим на практичне застосування отриманих знань.

Використання цифрових технологій у професійній підготовці психологів відкриває нові можливості для моделювання реальних професійних ситуацій, розвитку навичок комунікації та формування готовності до роботи в умовах дистанційної взаємодії. Зокрема, застосування платформ відеозв'язку, цифрових освітніх сервісів, спеціалізованих програм для психологічного тестування та онлайн-симуляцій дозволяє створювати навчальні середовища, максимально наближені до реальної консультативної практики. Це сприяє формуванню у майбутніх психологів практичних навичок роботи з клієнтами, розвитку професійної рефлексії та здатності приймати рішення в складних психологічних ситуаціях.

Цифрова трансформація освіти також пов'язана

із розвитком змішаних і дистанційних форматів навчання, що передбачають поєднання традиційних аудиторних занять із онлайн-інтерацією. У таких умовах особливого значення набуває формування цифрової компетентності майбутніх фахівців, яка включає здатність ефективно використовувати інформаційні ресурси, цифрові комунікаційні платформи та сучасні технологічні інструменти для вирішення професійних завдань. Водночас цифрові технології створюють умови для індивідуалізації освітнього процесу, забезпечуючи можливість адаптації навчальних матеріалів до потреб конкретного студента, організації самостійної роботи та розвитку дослідницьких навичок.

Важливим аспектом цифровізації підготовки майбутніх психологів є використання інтерактивних освітніх середовищ, які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів. Такі середовища дозволяють поєднувати різні формати навчання, включаючи відеолекції, онлайн-дискусії, інтерактивні кейси, віртуальні тренінги та цифрові симуляції професійної діяльності. Це створює умови для формування комплексних професійних компетентностей, які поєднують теоретичні знання, практичні навички та здатність до самостійного аналізу професійних ситуацій.

Для узагальнення основних напрямів використання цифрових технологій у підготовці майбутніх психологів доцільно представити їх у вигляді узагальненої аналітичної моделі.

Таблиця 1

Основні напрями використання цифрових технологій у підготовці майбутніх психологів

Напрямок використання ЦТ	Освітні інструменти	Професійні компетентності, що формуються
Організація навчального процесу	освітні платформи, системи дистанційного навчання, електронні курси	цифрова грамотність, самостійна навчальна діяльність
Професійна комунікація	сервіси відеозв'язку, онлайн-конференції, цифрові комунікаційні платформи	комунікативна компетентність, навички онлайн-взаємодії
Психологічна діагностика	цифрові тестові системи, онлайн-анкети, спеціалізоване програмне забезпечення	аналітичні навички, інтерпретація психологічних даних
Моделювання консультативної практики	віртуальні тренінги, кейс-симуляції, інтерактивні сценарії	навички консультування, прийняття професійних рішень
Професійний розвиток	електронні бібліотеки, наукові бази даних, освітні вебінари	дослідницька компетентність, безперервне професійне навчання

Таким чином, цифровізація освітнього середовища сприяє модернізації професійної підготовки майбутніх психологів і створює нові можливості для формування їхньої готовності до роботи в умовах сучасного інформаційного суспільства. Використання інформаційних технологій дозволяє не

лише підвищити ефективність навчального процесу, але й забезпечити розвиток практичних компетентностей, необхідних для надання психологічної допомоги в умовах кризових ситуацій. Цифрові інструменти поступово стають невід'ємною складовою професійної діяльності психолога, що зумов-

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

лює необхідність їх системного включення до структури професійної підготовки майбутніх фахівців.

Одним із основних напрямів сучасної психологічної практики є онлайн-консультування, яке набуває особливої актуальності в умовах кризових ситуацій, воєнних конфліктів та соціальної нестабільності. Цифрові технології дозволяють забезпечити доступність психологічної допомоги незалежно від місця перебування клієнта, що особливо важливо для населення, яке перебуває у зоні бойових дій або вимушено переміщене. З. Антонова, О. Петяк, Н. Ханецька підкреслюють, що ефективність онлайн-консультування значною мірою залежить від дотримання професійних етичних норм, зокрема конфіденційності, коректності цифрової комунікації та відповідальності психолога за якість взаємодії з клієнтом [1]. Н. Бугайова, Н. Бойко зазначають, що дистанційний формат психологічної допомоги має власні психологічні особливості, оскільки передбачає використання опосередкованих каналів комунікації та потребує адаптації традиційних методів консультативної роботи [2].

Сучасна практика онлайн-консультування активно використовує цифрові платформи для відеоконсультування, які забезпечують можливість проведення психологічних сесій у режимі реального часу. До найбільш поширених сервісів належать Google Meet, Zoom та Jitsi Meet, які дозволяють організувати консультативні зустрічі без просторово-часових обмежень. Для підтримки стабільної комунікації можуть також використовуватися Microsoft Teams або Discord, що поєднують відео та аудіоконференції з інтерактивними чатами. Як зазначають М. Козир, А. Непийвода, розвиток цифрових форматів консультативної діяльності суттєво розширює можливості психологічної підтримки різних категорій населення [6].

ІТ інструменти, що забезпечують інтерактивність та зворотний зв'язок під час навчальної і консультативної взаємодії також відіграють важливу роль у дистанційній роботі психолога. Зокрема, платформи Mentimeter, Onlinetestpad, Google Forms та Kahoot дозволяють проводити опитування та отримувати оперативні результати у реальному часі. Інтерактивні дошки Padlet і Jamboard використовуються для організації групових занять, обговорення проблемних ситуацій та візуалізації ідей. Додаткові сервіси, такі як Mindmapeditor, Wordclouds та Thinglink, сприяють структуризації інформації, створенню інтерактивних презентацій і візуалізації психологічних концепцій, що підвищує ефективність навчального процесу та консультативної діяльності.

Використання цифрових інструментів психодіагностики, як онлайн-платформа АІС "Я-ПСИХОЛОГ" забезпечує доступ до значної кіль-

кості психодіагностичних методик і дозволяє проводити дослідження різних психологічних характеристик особистості в дистанційному форматі. Застосування сучасних цифрових платформ відеозв'язку та спеціалізованих онлайн-інструментів створює нові можливості для організації психологічного консультування та діагностики. Цифрові платформи поступово перетворюються на повноцінне середовище психологічної взаємодії, у якому можуть реалізовуватися різні форми консультативної та психотерапевтичної роботи.

Отже, використання цифрових інструментів у практиці психологічної допомоги сприяє підвищенню доступності психологічних послуг, розширенню можливостей професійної комунікації та формуванню нових підходів до роботи з клієнтами у кризових ситуаціях. Інтеграція сучасних цифрових технологій у систему професійної підготовки майбутніх психологів сприяє розвитку їхніх професійних компетентностей, критичного мислення, стресостійкості та здатності оперативно реагувати на складні психологічні виклики сучасного суспільства.

Висновки. Дослідження показало, що сучасні глобальні виклики, зокрема воєнні конфлікти, соціальна нестабільність та зростання психоемоційного навантаження на населення, підвищують значення психологічної допомоги та актуалізують необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх психологів. Важливим чинником модернізації освітнього процесу є інтеграція цифрових технологій, що забезпечують розвиток дистанційних і змішаних форматів навчання, а також створення інтерактивного освітнього середовища.

Використання онлайн-платформ, цифрових комунікаційних сервісів та психодіагностичних інструментів сприяє формуванню практичних компетентностей майбутніх фахівців і підготовці їх до роботи в умовах кризових ситуацій. Таким чином, цифрові технології виступають важливим ресурсом підвищення ефективності підготовки психологів та розвитку сучасних форм психологічної допомоги.

Перспективи подальших наукових розвідок. Подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на розроблення ефективних моделей інтеграції цифрових технологій у систему професійної підготовки майбутніх психологів. Перспективним є вивчення можливостей використання новітніх цифрових платформ, інструментів онлайн-консультування та психодіагностичних сервісів для підвищення якості психологічної допомоги в кризових ситуаціях. Окремої уваги потребує дослідження впливу цифрового середовища на формування професійних компетентностей психологів та розроблення практичних рекомендацій щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у їхній майбутній професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова З.О., Петяк О.В., Ханецька Н.В. Проблеми професійної етики в психологічному онлайн-консультуванні. URL: <https://elar.khmnu.edu.ua/items/5e5181d6-7ac0-489e-8182-f3823ccce094> (дата звернення: 08.03.2026).
2. Бугайова Н., Бойко Н. Психологічні особливості онлайн-консультування сім'ї в сучасному світі. URL: https://www.researchgate.net/publication/387446960_Psihologichni_osoblivosti_onlajn-konsultuvanna_simi_v_sucasnomu_sviti (дата звернення: 08.03.2026).
3. Ганношина С., Петінова О.Б. Глобальні проблеми сучасності: філософський аспект. *Південноукраїнські наукові студії. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих вчених, м. Одеса, 16–17 грудня 2020 р.* Одеса: ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2021. С. 38–42.
4. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: монографія. URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/12046/1/Логвиненко_Грицапюк.pdf (дата звернення: 08.03.2026).
5. Карнаух А., Вовк Б. Глобалізаційні виклики та глобальні проблеми сучасного світу. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 22. Політичні науки та методика викладання соціально-політичних дисциплін. Збірник наукових праць.* Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. Вип. 35. С. 97–108.
6. Козир М., Непийвода А. Консультаційна діяльність в епоху цифрових змін: можливості та перспективи. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2025. № 43 (1). С. 128–135. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.4315> (дата звернення: 08.03.2026).
7. Лебідь О., Волкова Н. Проблема підготовки майбутніх практичних психологів до застосування інформаційних технологій у психологічному консультуванні. URL: https://aphn-journal.in.ua/archive/39_2021/part_2/6.pdf (дата звернення: 08.03.2026).
8. Мерзлякова О.Л. Психологічні та етичні засади ділового онлайн-спілкування в умовах колективної травми суспільства. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736393/1/VNIASO-Round-Table-17052023-69-77.pdf> (дата звернення: 08.03.2026).
9. Платонова О. Використання інтернет додатків та платформ для організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. 2024. URL: https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/10905/1/Платонова_Використання%20Інтернет.pdf (дата звернення: 08.03.2026).
10. Севост'янов П.О., Клімушев В.В., Клімушева Г.С. Розвиток і впровадження інноваційних цифрових інструментів у сфері психологічного навчання та тренування: перспективи та виклики. 2024. URL: https://www.researchgate.net/publication/382141841_Rozvitok_i_vprovadzenna_i_innovacijnih_cifrovih_instrumentiv_u_sferi_psihologichnogo_navcanna_ta_trenuvanna_perspektivi_ta_vikliki (дата звернення: 08.03.2026).
11. Турбулентність глобальних геополітичних процесів і проблеми національної безпеки: монографія. О.М. Кириленко, М.А. Козловець, Г.Л. Рябцев та ін. Харків: Право, 2025. 306 с. DOI: <https://doi.org/10.31359/9786178518905>
12. Фамілярська Л.Л. Цифрові технології для розбудови інклюзивного освітнього середовища. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2023. № 15. С. 151–162.
13. Фамілярська Л.Л., Кльоц Л.А. Використання цифрових платформ відеозв'язку для організації психологічного консультування онлайн. 2022. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740495/1/Фамілярська.pdf> (дата звернення: 08.03.2026).
14. Хасцька О.П. Проблеми та перспективи глобалізації, глобальні проблеми людства. *Економічний простір.* 2024. № 189. С. 316–322.
15. Хренова В.В. Аналіз психологічного виміру свідомості особистості в контексті застосування інформаційно-комунікаційних технологій та освітньої модернізації: перспективи на основі європейського досвіду. *Педагогічна академія: наукові записки.* 2023. № 1. DOI: <https://doi.org/10.57125/pedacademy.2023.12.29.03> (дата звернення: 08.03.2026).
16. Aliksieieva H., Kravchenko N., Horbatiuk L., Nestorenko T., Zhyhir V., Kalinichenko A., Glazova Y. Digital transformation of relocated higher education institutions in Ukraine under martial law. *Problems and Perspectives in Management.* 2025. Vol. 23. No. 2 special issue. P. 71–85. DOI: [http://dx.doi.org/10.21511/ppm.23\(2-si\).2025.06](http://dx.doi.org/10.21511/ppm.23(2-si).2025.06).
17. Kramarenko A., Stepaniuk K., Bogdanov I., Aliksieieva H., Kempnińska U. The educational component “Teaching methodology of social and health-care educational sector” under quarantine restrictions. *Amazonia Investiga.* 2022. Vol. 11. No. 49. P. 259–266. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2022.49.01.28>.
18. Lavrik V., Cortez L., Alekseeva A., García G.T., Juarez P.G., Poblano J. Development of the CAD system for designing non-standard constructions from elastomers. *Development.* 2014. Vol. 3. No. 3. P. 10717–10726.
19. Mishchenko O., Smyrnova T., Tkachenko T., Potamoshnieva O., Yuzyk O., Bereznyi Yu. Conditions for activating the cognitive independence of higher education seekers. *International Journal of Computer Science and Network Security.* 2021. Vol. 21. No. 10. P. 245–250. DOI: <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2021.21.10.34>.
20. Nestorenko T., Morkunas M., Peliova J., Volkov A., Balezitis T., Streimkiene D. A New Model for Determining the EOO under Changing Price Parameters and Reordering Time. *Symmetry.* 2020. Vol. 12. No. 9. Article 1512. DOI: <https://doi.org/10.3390/sym12091512>.
21. Yuzyk O., Pelekh Y., Voitovych I., Pavlova N., Briukhovetska I., Sirenko P., Yuzyk M. Peculiarities of Professional Training of Informatics and Mathematics Teachers at Universities in Poland and Ukraine. Data-Centric Business and Applications. Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies. Vol. 213. Cham: Springer, 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-62213-7_1.

REFERENCES

1. Antonova, Z.O., Petiak, O.V. & Khanetska, N.V. Problems of professional ethics in psychological online counseling. Available at: <https://elar.khmnu.edu.ua/items/5e5181d6-7ac0-489e-8182-f3823ccce094> (Accessed 08 Mar. 2026). [in Ukrainian].
2. Buhaiova, N. & Boiko, N. Psychological features of online family counseling in the modern world. Available at: https://www.researchgate.net/publication/387446960_Psihologichni_osoblivosti_onlajn-konsultuvanna_simi_v_sucasnomu_sviti (Accessed 08.03.2026). [in Ukrainian].
3. Hannoshyna, S. & Petinova, O.B. Global problems of modernity: philosophical aspect. [Global problems of modernity: philosophical aspect]. In: *Pivdenoukrainski naukovii studii. Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konfe-*

rentsii studentiv ta molodykh vchenykh (Odesa, 16–17 December 2020). Odesa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, 2021, pp. 38–42. [in Ukrainian].

4. Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii v suchasni osviti: dosvid, problemy, perspektyvy [Information and communication technologies in modern education: experience, problems, prospects]. Monograph. Available at: https://sci.ldu.bgd.edu.ua/bitstream/123456789/12046/1/Логвиненко_Гриц_апоук.pdf (Accessed 08 Mar. 2026). [in Ukrainian].

5. Karnaukh, A., & Vovk, B. Hlobalizatsiini vyklyky ta hlobalni problemy suchasnoho svitu [Globalization challenges and global problems of the modern world]. Scientific Journal of the Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov. Series 22: Political Science and Methods of Teaching Socio-Political Disciplines. Issue 35. Kyiv: Publishing House of the Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov, 2024, pp. 97–108. [in Ukrainian].

6. Kozyr, M. & Nepyivoda, A. (2025). Konsultatsiina diialnist v epokhu tsyfrovyykh zmin: mozhlyvosti ta perspektyvy [Consulting activity in the era of digital changes: opportunities and prospects]. Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy. No. 43(1), pp. 128–135. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.4315> (Accessed 08 Mar. 2026). [in Ukrainian].

7. Lebid, O., & Volkova, N. Problema pidhotovky maibutnykh praktychnykh psykholohiv do zastosuvannya informatsiynykh tekhnologii u psykholohichnomu konsultuvanni [The problem of training future practical psychologists to use information technologies in psychological counseling]. Available at: https://aphn-journal.in.ua/archive/39_2021/part_2/6.pdf (Accessed 08 Mar. 2026). [in Ukrainian].

8. Merzliakova, O. L. Psykholohichni ta etychni zasady dilovoho online-spilkuvannya v umovakh kolektyvnoi travmy suspilstva [Psychological and ethical principles of business online communication in conditions of collective social trauma]. Available at: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736393/1/VNIASO-Round-Table-17052023-69-77.pdf> (Accessed 08 Mar. 2026). [in Ukrainian].

9. Platonova, O. (2024). Vykorystannia internet dodatkov ta platform dlia orhanizatsii osvitnoho protsesu u zakladakh vyshchoi osvity [Use of internet applications and platforms for organizing the educational process in higher education institutions]. Available at: https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/10905/1/Платонова_Використання%20Інтернет.pdf (Accessed 08 Mar. 2026). [in Ukrainian].

10. Sevostianov, P.O., Klimushev, V.V. & Klimusheva, H.S. (2024). Rozvytok i vprovadzhennia innovatsiynykh tsyfrovyykh instrumentiv u sferi psykholohichnoho navchannia ta trenuvannya: perspektyvy ta vyklyky [Development and implementation of innovative digital tools in the field of psychological learning and training: prospects and challenges]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/382141841_Rozvito_k_i_vprovadzenna_innovacijnih_cifrovih_instrumentiv_u_sferi_psihologichnogo_navcanna_ta_trenuvanna_perspektivi_ta_v_ikliki (Accessed 08 Mar. 2026). [in Ukrainian].

11. Kyrylenko, O.M., Kozlovets, M.A., Riabtshev, H.L., et al. (2025). Turbulentnist hlobalnykh heopolitychnykh protsesiv i problemy natsionalnoi bezpeky [Turbulence of global geopolitical processes and problems of national security]. Monograph. Kharkiv: Pravo, 306 p. DOI: <https://doi.org/10.31359/9786178518905>. [in Ukrainian].

12. Familiarska, L.L. (2023). Tsyfrovi tekhnologii dlia rozbudovy inkluzyvnoho osvitnoho seredovyshcha [Digital technologies for developing an inclusive educational environ-

ment]. *Open Educational E-Environment of a Modern University*. Issue 15, pp. 151–162. [in Ukrainian].

13. Familiarska, L.L. & Kliots, L.A. (2022). Vykorystannia tsyfrovyykh platform videozv'iazku dlia orhanizatsii psykholohichnoho konsultuvannya onlain [Use of digital video communication platforms for organizing online psychological counseling]. Available at: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740495/1/Фамілярська.pdf> (Accessed 08 Mar. 2026). [in Ukrainian].

14. Khaietska, O. P. (2024). Problemy ta perspektyvy hlobalizatsii, hlobalni problemy liudstva [Problems and prospects of globalization, global problems of humanity]. *Ekonomichnyi Prostr.* No. 189, pp. 316–322. [in Ukrainian].

15. Khrenova, V.V. (2023). Analiz psykholohichnoho vy-miru svidomosti osobystosti v konteksti zastosuvannya informatsiino-komunikatsiynykh tekhnologii ta osvitnoi modernizatsii: perspektyvy na osnovi yevropeiskoho dosvidu [Analysis of the psychological dimension of personality consciousness in the context of ICT application and educational modernization: prospects based on European experience]. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*. No. 1. DOI: <https://doi.org/10.57125/pedacademy.2023.12.29.03> (Accessed 08 Mar. 2026). [in Ukrainian].

16. Aliksieieva, H., Kravchenko, N., Horbatiuk, L., Nestorenko, T., Zhyhir, V., Kalinichenko, A. & Glazova, Y. (2025). Digital transformation of relocated higher education institutions in Ukraine under martial law. *Problems and Perspectives in Management*. Vol. 23, No. 2 (special issue), pp. 71–85. DOI: [http://dx.doi.org/10.21511/ppm.23\(2-si\).2025.06](http://dx.doi.org/10.21511/ppm.23(2-si).2025.06). [in English].

17. Kramarenko, A., Stepaniuk, K., Bogdanov, I., Aliksieieva, H. & Kempinska, U. (2022). The educational component “Teaching methodology of social and health-care educational sector” under quarantine restrictions. *Amazonia Investiga*. Vol. 11, No. 49, pp. 259–266. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2022.49.01.28>. [in English].

18. Lavrik, V., Cortez, L., Alekseeva, A., Garcia, G.T., Juarez, P.G. & Poblano, J. (2014). Development of the CAD system for designing non-standard constructions from elastomers. *Development*. Vol. 3, No. 3, pp. 10717–10726. [in English].

19. Mishchenko, O., Smyrnova, T., Tkachenko, T., Potamoshnieva, O., Yuzyk, O. & Bereznyi, Yu. (2021). Conditions for activating the cognitive independence of higher education seekers. *International Journal of Computer Science and Network Security*. Vol. 21, No. 10, pp. 245–250. DOI: <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2021.21.10.34>. [in English].

20. Nestorenko, T., Morkunas, M., Peliova, J., Volkov, A., Balezantis, T. & Streimkiene, D. (2020). A New Model for Determining the EOQ under Changing Price Parameters and Reordering Time. *Symmetry*. Vol. 12, No. 9, Article 1512. DOI: <https://doi.org/10.3390/sym12091512>. [in English].

21. Yuzyk, O., Pelekh, Y., Voitovych, I., Pavlova, N., Briukhovetska, I., Sirenko, P. & Yuzyk, M. (2024). Peculiarities of professional training of informatics and mathematics teachers at universities in Poland and Ukraine. In: Štarchoň, P., Fedushko, S., Gubiniová, K. (eds). *Data-Centric Business and Applications*. Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies. Vol. 213. Cham: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-62213-7_1.

Стаття надійшла до редакції: 08.03.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

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>

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>

ТЕОРІЯ МУЗИКИ ТА СОЛЬФЕДЖІО ЯК ЦІЛІСНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ

У статті здійснено комплексний аналіз теорії музики та сольфеджіо як цілісної педагогічної системи, спрямованої на формування професійного музичного мислення майбутнього музиканта. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання фрагментарності у викладанні музично-теоретичних дисциплін та забезпечення їх змістової інтеграції в умовах модернізації мистецької освіти. Обґрунтовується теза про те, що ефективність професійної підготовки залежить від органічного поєднання концептуально-теоретичного та інтонаційно-практичного компонентів навчання.

Розкрито сутність музичного мислення як специфічної форми художньо-інтелектуальної діяльності, що охоплює інтонаційний, логіко-структурний, аналітичний і творчий компоненти. Визначено, що теорія музики формує понятійно-категоріальний апарат, забезпечує розуміння закономірностей ладо-гармонічної, метроритмічної та формотворчої організації музичної мови, тоді як сольфеджіо виступає практичним механізмом закріплення й актуалізації цих знань у слуховому досвіді, інтонуванні, музичному диктанті, аналізі та імпровізації.

Доведено, що інтеграція теорії музики та сольфеджіо ґрунтується на принципах інтонаційності, структурності, системності та діяльнісного підходу. Така інтеграція сприяє формуванню внутрішнього слуху, розвитку музичної пам'яті, аналітичних умінь і здатності до прогнозування музичного розвитку. Окреслено когнітивні механізми переходу від безпосереднього слухового сприйняття до узагальненого теоретичного мислення, що забезпечує становлення професійної музичної свідомості.

Зроблено висновок, що розгляд теорії музики та сольфеджіо як взаємодоповнювальних складників єдиної освітньої системи забезпечує цілісність формування професійного музичного мислення, підвищує якість підготовки фахівців і відповідає сучасним тенденціям розвитку мистецької освіти.

Ключові слова: теорія музики; сольфеджіо; музичне мислення; інтонація; слуховий аналіз; професійна підготовка; мистецька освіта.

Літ. 5.

Natalia 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>

Volodymyr Saliy, 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>

MUSIC THEORY AND SOLFEGGIO AS A COMPREHENSIVE SYSTEM OF FORMING PROFESSIONAL MUSICAL THINKING

The article presents a comprehensive analysis of music theory and solfeggio as an integrated pedagogical system aimed at developing professional musical thinking in future musicians. The relevance of the study is determined by the need to overcome the fragmentation in teaching music-theoretical disciplines and to ensure their meaningful integration within the modernization of contemporary arts education. The paper substantiates the idea that the effectiveness of professional musical training depends on the organic combination of conceptual-theoretical and intonational-practical components of instruction.

Musical thinking is interpreted as a specific form of artistic and intellectual activity that encompasses intonational, logical-structural, analytical, and creative components. It is argued that music theory forms the conceptual and categorical framework necessary for understanding tonal-harmonic, metro-rhythmic, and formal structures of musical language, while solfeggio

ТЕОРІЯ МУЗИКИ ТА СОЛЬФЕДЖІО ЯК ЦІЛІСНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ

functions as a practical mechanism for consolidating and actualizing this knowledge through ear training, sight-singing, dictation, analysis, and improvisation.

The study demonstrates that the integration of music theory and solfeggio is based on the principles of intonational awareness, structural coherence, systematic organization, and activity-based learning. Such integration contributes to the development of inner hearing, musical memory, analytical skills, and the ability to anticipate musical progression. The cognitive mechanisms underlying the transition from immediate auditory perception to generalized theoretical thinking are outlined, emphasizing their role in the formation of professional musical consciousness.

The article highlights the importance of interdisciplinary connections with harmony, polyphony, and musical form analysis, as well as the synchronization of thematic content within the curriculum. Particular attention is paid to innovative teaching methods and digital technologies that enhance ear-training practices and promote students' independent work.

It is concluded that considering music theory and solfeggio as complementary components of a unified educational system ensures the holistic formation of professional musical thinking, improves the quality of specialist training, and corresponds to contemporary trends in arts education development.

Keywords: *music theory; solfeggio; musical thinking; intonation; ear training; professional training; arts education.*

Постановка проблеми. Теорія музики та сольфеджіо в системі професійної мистецької освіти посідають особливе місце як фундаментальні дисципліни, що забезпечують формування цілісного музичного мислення майбутнього фахівця. У сучасних умовах трансформації освітнього простору, цифровізації культури та зростання вимог до професійної компетентності музиканта актуалізується проблема інтеграції теоретичних знань і практичних слухових навичок. Саме тому осмислення цих дисциплін як єдиної педагогічної системи набуває особливої наукової та методичної значущості.

Постановка проблеми зумовлена суперечністю між необхідністю формування цілісного професійного музичного мислення та наявною практикою розмежованого викладання теорії музики й сольфеджіо. У багатьох освітніх програмах ці дисципліни функціонують автономно, що призводить до фрагментарності знань: теоретичні положення засвоюються декларативно, без достатнього інтонаційного закріплення, а слухові вправи часто виконуються механічно, без глибокого аналітичного осмислення. У результаті знижується рівень системності мислення, порушується зв'язок між поняттям і звучанням, між структурою і художнім змістом. Водночас сучасна професійна діяльність музиканта – виконавця, композитора, педагога – потребує здатності до комплексного аналізу, інтонаційного прогнозування, творчої інтерпретації, що неможливо без інтеграції слухового й логічного компонентів мислення. Таким чином, виникає потреба теоретичного обґрунтування цілісної моделі взаємодії теорії музики та сольфеджіо в освітньому процесі.

Аналіз досліджень. Аналіз досліджень свідчить, що проблема музичного мислення має міждисциплінарний характер. У працях українських учених обґрунтовано значення цілісного підходу до мистецької освіти та формування художнього мислення [5]. Психологічні механізми музичної діяльності, зокрема роль пам'яті, сприйняття та внутрішнього слуху, ґрунтовно розглянуті в англomовних дослідженнях [1; 4]. Концепція аудіації підкреслює

значення внутрішнього слуху як основи музичної компетентності [1], а когнітивний підхід до аналізу музичного мислення визначає його як процес активного конструювання слухових структур [4]. Теоретичні засади гармонічного мислення та структурної організації музичної мови систематизовані у фундаментальних працях із теорії музики [3; 4]. Водночас проблема інтеграції теорії музики та сольфеджіо саме як цілісної педагогічної системи потребує подальшого концептуального узагальнення.

Мета статті – теоретичне обґрунтування теорії музики та сольфеджіо як цілісної педагогічної системи, спрямованої на формування професійного музичного мислення, а також визначення структурних компонентів, когнітивних механізмів і методичних принципів їх інтеграції в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Теорія музики та сольфеджіо в системі професійної мистецької освіти виступають не лише навчальними дисциплінами, а як інтегрована когнітивно-педагогічна система, здатна формувати цілісне професійне музичне мислення [1; 5]. Сучасні тенденції розвитку мистецької освіти, цифровізація навчального процесу та інтеграція української музичної школи в європейський освітній простір вимагають переосмислення традиційного розмежування теорії музики та сольфеджіо як окремих дисциплін. Фрагментарне викладання цих предметів призводить до того, що студент отримує декларативні знання, відірвані від інтонаційного досвіду, а слухові вправи виконуються без глибокого аналітичного осмислення [1; 4; 5].

Сучасні дослідження підкреслюють, що професійне музичне мислення формується лише за умов органічної взаємодії інтонаційного досвіду, логіко-структурного аналізу та творчої діяльності [4; 5]. Музичне мислення включає кілька компонентів: інтонаційний (розвиток внутрішнього слуху, здатність до аудіації та точного інтонування), логіко-структурний (розуміння ладо-гармонічних, ритмічних і формотворчих закономірностей музичної мови), аналітичний (слуховий та письмовий аналіз музичних творів), творчий (імпровізація, варіативність мислення, інтерпретаційна свобода) та реф-

лексивний (усвідомлення і критична оцінка музичного матеріалу) [5].

Теорія музики формує понятійно-категоріальний апарат для осмислення музичної мови. Вона систематизує знання про звукоряд, лад, тональність, інтервальну систему, акордову структуру, гармонічні функції, ритм, метр та принципи формотворення [3; 4]. Ріман, Пістон, Костка і Пейн представляють теорію музики як логічно впорядковану систему, яка дозволяє аналізувати й пояснювати внутрішню організацію музичного твору [3; 4]. Проте засвоєння теоретичних знань без їх інтонаційного переживання не забезпечує формування справжнього професійного мислення, оскільки музика існує передусім у звучанні, а не у вигляді абстрактних схем [1].

Сольфеджіо реалізує практичний аспект інтеграції: через спів, слухові вправи, музичні диктанти, гармонічний аналіз, транспонування та імпровізацію відбувається перетворення абстрактного знання на внутрішній слуховий досвід [1; 4]. Теорія аудіації Е. Гордона підкреслює провідну роль внутрішнього слуху у формуванні музичної компетентності, оскільки він дозволяє мислити звуками до їхнього реального звучання [1].

Інтеграція теорії музики та сольфеджіо ґрунтується на таких педагогічних принципах: принцип інтонаційності (кожне поняття пропускається через слуховий досвід), структурності (поєднання аналітичного розгляду музичного тексту з інтонаційним переживанням), системності (взаємопов'язана цілісність навчального матеріалу) та діяльнісного підходу (активна музична практика) [5].

Когнітивний аспект інтегрованого навчання проявляється у взаємодії слухової пам'яті, аналітичного мислення та емоційного переживання. Під час виконання музичних диктантів, гармонічного аналізу або імпровізаційних вправ студенти одночасно активізують механізми сприйняття, збереження, прогнозування та логічного узагальнення інформації [5].

Практична реалізація інтегрованої моделі передбачає синхронізацію тематичних блоків теорії музики та сольфеджіо, використання міждисциплінарних зв'язків із гармонією, поліфонією та аналізом форм, а також впровадження імпровізаційних завдань. Цифрові технології дозволяють індивідуалізувати навчальний процес, застосовувати інтерактивні тренажери для розвитку слуху та здійснювати самостійний аналіз музичних прикладів [1].

Цілісний підхід до викладання теорії музики та сольфеджіо забезпечує перехід від формального засвоєння знань до глибокого професійного мислення, здатного до аналізу, синтезу та творчої інтерпретації музичного матеріалу. Він відповідає сучасним тенденціям розвитку мистецької освіти, орієнтованої на компетентнісний результат і фор-

мування особистості музиканта як суб'єкта художньої діяльності [1; 3; 4; 5].

Теорія музики та сольфеджіо як інтегровані дисципліни дозволяють студентам не лише засвоювати абстрактні знання, а й реалізовувати їх у слуховій та практичній діяльності. Практичні завдання включають музичні диктанти, спів, гармонічний аналіз, транспонування та імпровізаційні вправи, що формують здатність до інтонаційного прогнозування і розуміння внутрішньої логіки музичного твору [1; 4]. Наприклад, при виконанні диктанту студент одночасно аналізує ритмічну та ладо-гармонічну структуру, відтворює її співом, фіксує на письмі й здійснює короткий гармонічний аналіз, що забезпечує комплексну активізацію когнітивних механізмів сприйняття, збереження та синтезу музичної інформації [5].

Сольфеджіо також передбачає роботу з інтервалами та акордами у поєднанні з гармонічними функціями, що формує інтонаційно-аналітичне мислення. Наприклад, виконання вправи на транспонування акордів у різні тональності активізує здатність до структурного прогнозування та узагальнення [1]. Подібні завдання дозволяють студенту одночасно опрацьовувати слухові, аналітичні та творчі навички, що сприяє формуванню системного музичного мислення.

Інтеграція з гармонією та поліфонією передбачає виконання аналізу музичних творів, у яких студенти визначають ладо-гармонічні функції, поліфонічні лінії, структурні взаємозв'язки та логіку розвитку теми. Такий підхід стимулює поєднання логічного, аналітичного та інтонаційного мислення, формує внутрішнє відчуття форми та послідовності музичного твору [3; 4]. Паралельне застосування теоретичних категорій під час виконання музичних диктантів чи імпровізаційних вправ дозволяє студенту міждисциплінарно осмислювати музичний матеріал, поєднуючи абстрактну теорію та конкретний інтонаційний досвід [1; 5].

Цифрові технології в навчанні забезпечують можливість індивідуалізації процесу. Використання інтерактивних тренажерів для розвитку слуху, мобільних додатків для гармонічного аналізу, онлайн-платформ для синтезу та аудіації дозволяє студентам працювати в темпі, який відповідає їхнім здібностям, та отримувати миттєвий зворотний зв'язок [1]. Наприклад, цифрові вправи на розпізнавання інтервалів, акордів або ритмічних моделей допомагають студенту швидко визначати помилки й удосконалювати точність інтонування, одночасно розвиваючи структурне мислення та аудіацію [1; 4].

Методика інтеграції теорії музики та сольфеджіо включає поступове ускладнення завдань: від простих інтервалів до складних гармонічних послідовностей, від окремих мотивів до фрагментів творів із поліфонічною структурою. Студенти спо-

чатку засвоюють ладо-гармонічні та ритмічні закономірності на письмі та слуху, потім виконують транспонування та імпровізаційні варіації, а завершальним етапом є аналіз повного твору, який поєднує всі компоненти музичного мислення [3; 4].

Когнітивні аспекти інтегрованого навчання включають одночасну активацію сенсорного, логічного та творчого мислення. Виконання музичного диктанту, аналізу гармонії та імпровізаційної вправи потребує одночасного сприйняття звуку, узагальнення музичних закономірностей та застосування творчих стратегій для варіативного виконання [5]. Такий комплексний підхід сприяє формуванню професійної музичної свідомості, яка поєднує раціональне й образне начала, структурне мислення та емоційне переживання [1].

Інтеграція теорії музики та сольфеджіо з поліфонією передбачає аналіз голосових ліній, взаємодію мелодичних та гармонічних структур, а також освоєння прийомів контрапункту в практичній діяльності. Студенти вчать виділяти тематичні та контрапунктові елементи, інтонувати їх у контексті твору, виконувати варіації та імпровізації, що сприяє глибокому усвідомленню структури твору та розвитку критичного музичного мислення [3; 4].

Студент, працюючи над інтегрованими завданнями, опановує комплексне музичне мислення, де теоретичні знання взаємопов'язуються з інтонаційним переживанням. Наприклад, при виконанні музичного диктанту студент одночасно визначає ладо-гармонічну структуру, розпізнає інтервали та акорди, здійснює ритмічний аналіз і фіксує все на письмі, після чого проводить гармонічний аналіз та виконує транспонування в інші тональності [1; 5]. Такі завдання формують внутрішній слух, аналітичне та прогнозувальне мислення, що є ключовими компонентами професійного музиканта.

Вправи з імпровізації дозволяють студентам творчо застосовувати теоретичні знання. Наприклад, після вивчення функціональної гармонії студент імпровізує мелодію на задану гармонічну послідовність, використовуючи вивчені інтервали, акордові конструкції та ритмічні моделі. Така діяльність сприяє розвитку когнітивної гнучкості, музичної пам'яті та здатності до творчого синтезу [1; 4].

Інтеграція з гармонією і поліфонією передбачає виконання завдань, де студент аналізує контрапунктові та поліфонічні голосові лінії, визначає тематичні та інтонаційні взаємозв'язки, інтонуючи їх окремо та в контексті твору. Це сприяє формуванню внутрішнього відчуття форми, структурного мислення та рефлексії [3; 4]. Такий підхід дозволяє студенту не лише виконувати твір, а й усвідомлювати внутрішню логіку композиції, передбачати розвиток музичного матеріалу і варіювати його відповідно до власного художнього задуму.

Цифрові технології активно використовуються для контролю якості виконання та індивідуалізації

навчання. Використання онлайн-тренажерів для розпізнавання інтервалів, акордів і ритмічних схем дозволяє студенту одразу отримувати зворотний зв'язок і коригувати помилки, а платформи для гармонічного аналізу та аудіації надають можливість самостійно перевіряти виконання завдань [1]. Інтерактивні програми сприяють також розвитку прогнозувального мислення та структурної уваги, оскільки студент бачить взаємозв'язок теорії та практики в реальному часі [4; 5].

Особлива увага приділяється комплексним завданням, що поєднують спів, слухову пам'ять, гармонічний аналіз та імпровізацію. Наприклад, студент отримує короткий музичний фрагмент, аналізує його ладо-гармонічну структуру, виконує диктант, транспонує фрагмент у інші тональності, імпровізує мелодійні варіації, після чого проводить самостійний аналіз форми та поліфонії. Такий метод дозволяє максимально інтегрувати всі компоненти музичного мислення [1; 5].

Педагогічний ефект інтеграції теорії музики та сольфеджіо полягає в поступовому розвитку професійної компетентності. На початкових етапах студент опановує базові поняття (інтервали, акорди, ритмічні моделі), що поєднуються з простими слуховими вправами. На середньому рівні інтеграція включає гармонічний аналіз та імпровізацію, а на завершальному етапі – аналітичне та творчо-інтонаційне осмислення складних музичних творів, що формує системне музичне мислення [3; 4].

У цьому контексті значну роль відіграє емоційно-образне переживання музики, яке стимулює когнітивні процеси. Інтонаційне відчуття, поєднане з аналітичним осмисленням, дозволяє студенту відчувати структуру, передбачати розвиток музичного матеріалу та створювати власні інтерпретації [1; 4; 5]. Комплексне поєднання теоретичних знань, слухових навичок та творчої діяльності сприяє формуванню професійної музичної свідомості, де раціональне й емоційне почуття музики взаємодіють [1].

Системність навчання забезпечується через поетапне ускладнення завдань, де кожна нова музична категорія інтегрується з попередньо вивченими. Наприклад, освоєння тональної гармонії супроводжується застосуванням знань у диктантах, імпровізаціях та аналізі форм. Такі комплексні вправи формують структурне мислення та здатність до творчого синтезу, що є основою високого рівня професійної компетентності [5].

Психолого-педагогічні аспекти інтегрованого навчання включають стимуляцію пам'яті, уваги, прогнозування та творчих здібностей. Виконання інтегрованих завдань забезпечує активізацію різних видів пам'яті – слухової, зорової та моторної, одночасне використання аналітичного та творчого мислення, а також розвиток самоконтролю й саморефлексії [1; 5].

У сучасному освітньому процесі особливу увагу приділяють самостійній роботі студентів з цифро-

вими ресурсами. Це дозволяє розвивати індивідуальні навички, самостійно проводити гармонічний та ритмічний аналіз, перевіряти власне інтонування та застосовувати набуті знання у творчих завданнях [1].

Таким чином, цілісна інтеграція теорії музики та сольфеджіо формує професійне музичне мислення як органічне поєднання аналітичного, логічного, інтонаційного, творчого та рефлексивного компонентів. Практичні вправи, інтеграція з гармонією та поліфонією, використання цифрових технологій і комплексні завдання забезпечують формування системного мислення, творчої гнучкості та високого рівня професійної компетентності [1; 3; 4; 5].

Інтегрований підхід до викладання теорії музики та сольфеджіо забезпечує формування системного і творчого музичного мислення, яке поєднує інтонаційне, аналітичне, логічне, творчо-імпрізаційне та рефлексивне осмислення музичного матеріалу [1; 5]. Системність навчання досягається через поетапне ускладнення завдань, де кожен новий музичний елемент або категорія вводяться на основі раніше засвоєного матеріалу, що забезпечує цілісне засвоєння знань і навичок. Наприклад, освоєння ладо-гармонічних структур супроводжується відповідними слуховими вправами, диктантами, імпрізаціями та аналізом музичних форм [3; 4].

Компетентнісний результат інтегрованого навчання полягає у формуванні професійної музичної свідомості, здатної до аналітичного осмислення, творчого застосування та інтерпретації музичних творів [1]. Студент, проходячи комплексну програму, розвиває внутрішній слух, точне інтонування, здатність до аудіації, прогнозування музичних подій, структурне мислення та творчі навички, що є необхідними для сучасного професійного музиканта.

Цей підхід забезпечує логічну і практичну єдність навчального процесу: абстрактні поняття теорії музики пропускаються через інтонаційний досвід, слухові вправи супроводжуються аналітичним та творчим осмисленням, а цифрові технології дозволяють індивідуалізувати навчання та підвищувати мотивацію студентів [1; 4; 5].

У практичному аспекті інтеграція дозволяє студенту працювати з комплексними завданнями, що поєднують спів, слухові вправи, гармонічний та поліфонічний аналіз, транспонування та імпрізацію [1; 5]. Використання цифрових технологій забезпечує зворотний зв'язок, контроль точності виконання, самостійну роботу та індивідуалізацію процесу навчання [1].

Психолого-педагогічний ефект полягає у розвитку когнітивних механізмів, включаючи слухову та моторну пам'ять, увагу, аналітичне і прогнозувальне мислення, а також емоційно-образне переживання музики [1; 4; 5]. Інтеграція дисциплін сприяє

формуванню самоконтролю, саморефлексії та здатності до творчого вирішення музичних завдань.

Висновки. Отже, розгляд теорії музики та сольфеджіо як взаємодоповнювальних компонентів єдиної педагогічної системи є методологічно обґрунтованим і педагогічно доцільним, оскільки дозволяє сформувати цілісне, системне та творче музичне мислення, яке є основою професійної майстерності сучасного музиканта. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям розвитку мистецької освіти, орієнтованої на компетентнісний результат і формування особистості музиканта як суб'єкта художньої діяльності.

Системна інтеграція формує творчу гнучкість, здатність до аналізу, синтезу та прогнозування музичних процесів. Студент, працюючи в такій системі, опановує високий рівень професійної компетентності, здатний до самостійного музичного аналізу, творчих інтерпретацій та інноваційного підходу до виконання музичного матеріалу.

Таким чином, цілісний підхід до викладання теорії музики та сольфеджіо забезпечує повну гармонізацію теоретичних знань і практичних навичок, формує професійне мислення, інтегрує когнітивні, емоційні та творчі аспекти музичної діяльності, а також готує студентів до високого рівня професійної майстерності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Gordon E. Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns. Chicago: GIA Publications, 2007. 320 p.
2. Kostka S., Payne D. Tonal Harmony. New York: McGraw-Hill, 2009. 560 p.
3. Piston W. Harmony. New York: W.W. Norton & Company, 1962. 400 p.
5. Riemann, H. Musiklexikon. Leipzig: Breitkopf & Härtel, 2012. 450 p.
6. Sloboda, J. A. The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music. Oxford: Clarendon Press, 1985. 314 p.

REFERENCES

1. Gordon, E. (2007). Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns. Chicago: GIA Publications. 320 p. [in English].
2. Kostka, S., Payne, D. (2009). Tonal Harmony. New York: McGraw-Hill. 560 p. [in English].
3. Piston, W. (1962). Harmony. New York: W.W. Norton & Company. 400 p. [in English].
4. Riemann, H. (2012). Musiklexikon. Leipzig: Breitkopf & Härtel. 450 p. [in German].
5. Sloboda, J. A. (1985). The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music. Oxford: Clarendon Press, 1985. 314 p. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 16.02.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

THE IMPLEMENTATION OF MOCK-UP MAKING AND SHAPING METHODS WITHIN ARTISTIC MODELLING CLASSES

UDC 37.016:687.016]:7.021.2

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.354077>

Nataliia Orlova, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Professional Education and Design Department, Poltava Volodymyr Korolenko National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5071-869X>

Tetiana Borysova, Ph.D. (Pedagogy), Head of the Professional Education and Design Department, Poltava Volodymyr Korolenko National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6013-4364>

Inna Nechyporenko, Master of Industrial Training of the Professional Education and Design of the Department, Poltava Volodymyr Korolenko National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1716-9501>

THE IMPLEMENTATION OF MOCK-UP MAKING AND SHAPING METHODS WITHIN ARTISTIC MODELLING CLASSES

The article considers the educational and methodological aspects of applying mock-up making and shaping methods in the process of teaching artistic modelling in higher education institutions. The significance of mock-up making as an important stage of students' project activity is substantiated, which ensures the visualisation and materialisation of creative ideas, and contributes to the development of spatial thinking, imagination, and professional competencies. Scientific approaches to the classification of mock-ups according to various criteria are analysed: according to the properties of design objects, design stages, scale, degree of volume, and manufacturing materials. The main functions of mock-up making in design are identified, in particular, project, research, corrective, heuristic, prognostic, artistic-ideological, presentational, and educational. Particular attention is paid to methods of three-dimensional spatial modelling of clothing, in particular, dummy making and sketch pinning on a mannequin, which provide conditions for experimental search for shapes and structural solutions. The potential of using textural shaping as a modern approach to textile design, combining the decorative and structural properties of the material in the creation of the three-dimensional structure of the product, is revealed. The main methods of shaping textures of textile surfaces are outlined: from a solid textile fabric (puffs, gathers, folds, darts), from sewn-on elements (ruffles, flounces, decorative folds), as well as from sewn elements that form semi-volumetric or volumetric structures.

The article also substantiates the feasibility of using paper plastic as an accessible and effective means of mock-up making in the educational process. It is pointed out that paper mock-ups, made both in reduced scale and in full size, enable students to experiment with shape, explore the patterns of shaping, and develop plastic thinking.

It is concluded that the integration of traditional and modern methods of mock-up making and textural shaping in the process of teaching artistic modelling is an effective means of developing students' creativity and forming their professional competencies.

Keywords: teaching artistic modelling; mock-up making; shaping methods; textural shaping; paper plastic.

Ref. 8.

Наталія Орлова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5071-869X>

Тетяна Борисова, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри професійної освіти та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6013-4364>

Інна Нечипоренко, майстер виробничого навчання кафедри професійної освіти та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1716-9501>

РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТОДІВ МАКЕТУВАННЯ ТА ФОРМОУТВОРЕННЯ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ З ХУДОЖНЬОГО МОДЕЛЮВАННЯ

У статті розглянуто навчально-методичні аспекти застосування макетування та методів формоутворення у процесі навчання художнього моделювання в закладах вищої освіти. Обґрунтовано значення макетування як важливого етапу проєктної діяльності студентів, що забезпечує візуалізацію творчого задуму, сприяє розвитку просторового мислення, уяви та професійних компетенцій. Проаналізовано наукові підходи до класифікації макетів за різними ознаками: за властивостями об'єктів дизайну, етапами проєктування, масштабом,

THE IMPLEMENTATION OF MOCK-UP MAKING AND SHAPING METHODS WITHIN ARTISTIC MODELLING CLASSES

ступенем об'ємності та матеріалами виготовлення. Визначено основні функції макетування у дизайн-проектванні, зокрема проектну, дослідну, коригувальну, евристичну, прогностичну, художньо-ідеологічну, презентаційну та навчальну. Особливу увагу приділено методам об'ємно-просторового моделювання одягу, зокрема муляжуванню та ескізню наколюванню на манекені, які створюють умови для експериментального пошуку форм і конструктивних рішень. Розкрито можливості використання фактурного формоутворення як сучасного напряму текстильного дизайну, що поєднує декоративні та конструктивні властивості матеріалу у створенні об'ємно-просторової структури виробу. Окреслено основні способи формування фактур текстильних поверхонь: із суцільного текстильного полотна (буфи, зборки, складки, виточки), із нашивних елементів (рюші, волани, декоративні складки), а також зі живих елементів, що формують напівоб'ємні або об'ємні конструкції.

У статті також обґрунтовано доцільність використання паперопластики як доступного та ефективного засобу макетування в освітньому процесі. Зазначено, що паперові макети, виконані як у зменшеному масштабі, так і в натуральну величину, дозволяють студентам експериментувати з формою, досліджувати закономірності формоутворення та розвивати пластичне мислення.

Зроблено висновок, що інтеграція традиційних і сучасних методів макетування та фактурного формоутворення у процесі навчання художнього моделювання є ефективним засобом розвитку креативності студентів та формування їхніх професійних компетентностей.

Ключові слова: навчання художнього моделювання; макетування; методи формоутворення; фактурне формоутворення; паперопластика.

The introduction to the problem. Artistic modelling classes at higher education institutions provide effective training for students in artistic and engineering design activities based on the professional activities of a designer. Therefore, lecturers must perfectly master the system of concepts and theoretical principles applied by designers, as well as the set of operations, sequential procedures and stages covered by artistic modelling methods. Design activities are primarily aimed at harmonising people with their surrounding environment. Project activity covers almost all areas of human life and requires designers to take into account a number of factors, such as the ergonomic suitability of a product for a specific person, the assessment of the correctness of the compositional and engineering solution, functional capacity, and the plasticity of the shape and material of the product. The key task during the implementation of the concept of shaping of a design object in a specific material is the mock-up of the product.

The interconnection between a given shape structure and the method of its production is a pressing issue in modern artistic modelling. Classical methods of shaping, based on constructive principles, remain the most widely used, but alongside them, methods that previously fulfilled decorative and ornamental functions are being applied more and more frequently. Today, a new approach in textile design, namely textural shaping, in which the texture of the fabric is not separated from the process of forming the three-dimensional structure of the product but becomes an active means of shaping, is gaining attention. The combination of textural shaping and mock-up making methods in the educational process significantly improves students' perception of three-dimensional product modelling methods.

The analysis of studies and publications. The studies of scientists M. Votinov, V. Danilenko, T. Kostenko, O. Lugovskyi, V. Mykhailenko, M. Yakovlev, P. Shpara and others are focused on substantiating the

relevance of mock-up making in design and the theoretical and methodological foundation of mock-up making. The problems of interaction between textiles and clothing are addressed by K. Amaden-Crawford, K. Wolf, L. Haiduk, K. Gail, T. Gumenyuk, Y. Kaur, T. Kozlova and others. The authors emphasise the main fashion trends in clothing textiles, the development of high-tech textiles, as well as practical techniques for creating textures. The methods of textural shaping in textiles with the use of various textures in clothing are reviewed in the works of M. Kisil.

A systematic analysis of references revealed that scientists have presented different aspects of the methodological sequence for developing the shape of a product with a given structure. The problem of experimental searches for new plastic solutions for the shape of an object remains relevant.

The aim of the article is to summarise traditional and innovative methods of mock-up making and shaping and to describe their application in the process of teaching artistic modelling in higher education institutions.

The presentation of the research results. The process of embodiment of shape in material begins with the formation of the concept of shaping, which consists in substantiating specific three-dimensional, decorative-plastic and imaginative-stylistic choices. The next step is to apply anthropological information and compositional means of harmonisation, resulting in the creation of a shape as a construction (unfolding) or a three-dimensional spatial model as a preliminary representation of the future design development sample.

In design a mock-up is defined as a sample of the designed product, its material three-dimensional embodiment. In design methodology, mock-ups are classified as follows: depending on the imitation of the properties of design objects (artistic, aesthetic, structural, technological), depending on the design stage (functional, sketch, demonstration, for laboratory testing), by scale (life-size, reduced in various propor-

tions), by volume (volumetric, semi-volumetric, flat), by material of manufacture (paper, fabric, non-woven fabric, metal, plastic) [4].

Mock-up making is a creative process that synthesises various aspects of graphic, engineering and project activities, resulting in a mock-up. Scientists A. Vasin and A. Talashchuk distinguish the following functions of mock-up making: project, research, corrective, heuristic, prognostic, artistic-ideological, presentational and educational. The project function is related to the establishment and implementation of the idea, transformation, detailing and justification of project decisions, with constructive refinement of the shape in order to achieve the most optimal solution. The research function is manifested in the experimental variational search, testing of various directions of object transformation, compositional ratio and plastic solution of its parts and elements. The corrective function enables the analysis and comparison of the obtained results, the assessment of the feasibility of ideas, and their adjustment in the desired direction. Heuristic is the function of the mock-up to stimulate the designer's creative process, inspire invention, and promote the ability to overcome traditional approaches to solving project tasks. The prognostic function generates elements of novelty in the process of making a project decision, which are prospectively oriented towards a specific time period. Artistic-ideological function is used when developing project models as conveyors of the aesthetic preferences of the time and expressions of contemporary artistic culture. The presentational function is applied when defending these projects, in advertising campaigns, or when the full-size mock-up or the product itself cannot be demonstrated. Educational function consists in the fact that the implementation of mock-up making in the educational design process allows students to learn to think and design in three-dimensional space, develops their imagination and sense of geometric and plastic harmony [4].

Subject modelling or mock-up making in the educational process is of great educational importance. Compared to real objects, mock-ups are of a somewhat different nature, as they only imitate a number of properties of the original and therefore differ from it in terms of quality. At the same time, however, it is the mock-ups that reflect the spatial features of the object on a specific scale, and this is perhaps the most important advantage of mock-up making in the process of students' artistic and engineering design activities [3]. The typology of mock-ups in design activities is represented by a wide range of synonymous names, but they can all be reduced to the following list: project-search, demonstrative, research or experimental mock-ups.

Students, acting as designers, gradually transform the conceptual image of the future object into a graphic representation. When making a mock-up, the creative idea becomes a tangible thing. One of the main advan-

tages of mock-ups in artistic modelling is that they allow designers to work in familiar three-dimensional shapes, rather than in flat images. Mock-ups quickly capture the process of artistic modelling, its intermediate and final results, and characterise the features of the transition from the project concept to the industrial prototype; they help to examine the intended product in more detail, improve its shape, refine its proportions, colour, etc.

Making mock-ups involves creating functional mock-ups at all stages of project design and, along with graphic sketching, it becomes a creative method for developing solution choices. Functional mock-up making encourage students' active participation, as it involves mentally "measuring" the mock-up, searching for connections between its parts, checking different points of view and, most importantly, the connections between internal and external space. Mock-up making develops the ability to visually perceive and evaluate solutions, making the idea clear. During the creation of a functional mock-up, it is possible and important to record one's thoughts and analyse them [5].

Mock-up making in the process of teaching artistic clothing design proceeds through methods of three-dimensional modelling on a mannequin or human figure: dummy making and sketch pinning. Dummy making and sketch pinning serve as a platform for experiments in costume shaping, providing an opportunity for direct evaluation of work in the process of development and modelling, where the result can be completely transformed in the process of mock-up making. Modelling on a mannequin is considered to be the most accessible and effective method in the learning process, where students create the shape and lines of the future clothing model by pinning the mock-up material onto the mannequin [8].

Shape is the morphological and three-dimensional structural arrangement of an item that results from the meaningful transformation of material, that is, shaping. The use of the term "structure" in various fields of scientific knowledge (architecture, biology, geology, etc.) indicates that the study of any form is impossible without identifying and describing its structure, which is structural analysis. In scientific literature, the concept of "structure" is used in two meanings; in the first, structure is understood as the elements that compose it and the principle of their connection into a single whole; in the second, only the principle, the method of connection and the nature of the set of elements in the system. Modern scientists have identified a number of generalised structures of costume: geometric, shell-like, frame-like, case-like, net-like, folded, modular, spiral-like, etc. [6].

The recognition of the structure of the costume by students is extremely important in the process of shaping, as it allows them to identify and record changes in fashion based on key features. In the context of

costume design, these characteristics can be: structural-technological (the composition and properties of the materials from which the product is made, the method of manufacture); morphological (elements that form the spatial shape of the product); functional (the connection between form and purpose). It is worth drawing students' attention to the fact that, in addition to the texture of the fabric, the quality of the product's surface is determined by the type of weave and fibre composition. In clothing design, specially created textures with shaping properties are often used; the desired effect is achieved by changing the surface of the material through mechanical manipulation of the textile surface [2].

An analysis of the works of textile and clothing designers determines the current direction of teaching students the methods of artistic clothing design – the use of various means of textural shaping. The first direction is the formation of textures from a solid textile fabric; which can be divided into the following types: puffs (formed by pulling the fabric in a given direction and pattern), gathers (parallel, shaped, along a given contour), folds (corrugated, pleated, topstitched), darts (straight, oval, shaped).

The second direction includes textures made of sewn-on elements, including ruffles (sewn along straight and curved contours), flounces (sewn along open and closed contours), and folds (sewn on one side, bow-shaped, with overlaps).

The third direction includes textures made of sewn elements formed by conical and parallel expansion, semi-volumetric geometric elements, volumetric solid-cut textures, etc. [2].

The design of clothing shapes, varied in terms of filling, segmentation, and variability within the structure, can be achieved through the use of textural shaping of both individual textile fragments and the basic shape.

For the specifics of design education in higher education institutions, the following conclusion is important: if working with mock-up fabric requires long practice and skill, working with paper is more accessible and easier. One of the most methodically substantiated techniques of mock-up making in design is paper modeling, and in clothing design it is a reduced-scale project-search paper mock-up, in which the formally defined shaping transmits the plastic solution of the shape. The manufacture of clothing from paper, often with filigree cutouts, actualizes the use of paper plastic in mock-up making, "... the importance of which for creative laboratories as a means of developing shaping ideas and a way of maintaining creative tone" is extremely important in teaching artistic modelling [7].

The work of students with life-size paper mock-ups is more complex and unique. Such mock-ups can be created when solving specific tasks, such as obtaining a flat unfolding of a three-dimensional spiral-shaped cut,

etc. Life-size paper mock-ups are common in the practical training of costume designers in theatre educational institutions, where historical costumes are recreated in this way, and students learn to imitate different materials in order to find the most expressive ones for the realisation of directors' ideas in productions [1]. However, life-size mock-up making technology can also be implemented in artistic modelling classes in higher education institutions, which will add emotional excitement to the learning process as a whole, since the results of such creative activity can be demonstrated on the catwalk or at competitions for young designers.

Conclusions. Therefore, artistic and design creativity is now considered a complex structure that includes intellectual, emotional-intuitive and willful factors in various combinations and ratios. The educational and methodological aspects of mock-up making considered are an important component of teaching students artistic modelling. The interconnection of traditional and innovative design methods in the educational process of higher education institutions is an effective means of developing students' creativity and a stimulus for creating new product models, as textural shaping is a powerful means of conveying the expressiveness of both the surface of the material and the shape of the product. The research into the possibilities of textural shaping and mock-up making broadens the range of learning outcomes for students in artistic modelling classes and encourages future specialists to further improve their professional skills.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кісіль М.В. Макетування в дизайні одягу: навчально-методологічний аспект. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2011. № 10. С. 39–41.
2. Кісіль М.В. Фактурне формоутворення в текстилі: актуальні напрямки та тенденції використання в дизайні одягу. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2012. № 8. С. 22–24.
3. Костенко Т.В. Основи композиції та тримірного формоутворення : навчально-методичний посібник. Видання друге, перероблене та доповнене. Харків : ХДАДМ, 2003. 256 с.
4. Луговський О.Ф. Пошукове макетування проектного образу в промисловому дизайні : дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства. Спец. 17.00.07 "Дизайн" / Луговський Олександр Федорович ; Мін-во освіти і науки України. ХДАДМ. Харків, 2018. 321 с.
5. Михайленко В.Є., Яковлев М.І. Основи композиції (геометричні аспекти художнього формотворення): Навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. Київ : Каравела, 2004. 304 с.
6. Ніколаєва Т.В. Тектоніка формоутворення костюма : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. Київ : Арістей, 2007. 224 с.
7. Орлова Н.С. Використання перспективних методів проєктування природоінтегрованої архітектури у процесі навчання майбутніх викладачів дизайну. *Молодь і ринок*. № 6–7 (214–215), 2023. С. 51–55.

**ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ НА УРОКАХ
ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ” (ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАСОБІВ АДК)**

8. Основи теорії проектування костюма : підр. для вузів / під. ред. Т.В. Козлової. Київ : Світ, 2018. 352 с.

REFERENCES

1. Kisił, M.V. (2011). Maketuvannia v dyzaini odiahu: navchalno-metodolohichnyi aspekt [Modeling in Design of Clothes: Educational and Methodological Aspect]. *Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts*. No. 10. pp. 39–41. [in Ukrainian].

2. Kisił, M.V. (2012). Faktume formoutvorennia v tekstyli: aktualni napriamky ta tendentsii vykorystannia v dyzaini odiahu [Textile Invoicing: Current Trends and Trends in Apparel Design]. *Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts*. No. 8. pp. 22–24. [in Ukrainian].

3. Kostenko, T.V. (2003). *Osnovy kompozytsii ta trymirnogo formoutvorennia : navchalno-metodychni posibnyk*. [Fundamentals of composition and three-dimensional form formation: educational and methodological manual]. Second edition, revised and supplemented. Kharkiv, 256 p. [in Ukrainian].

4. Luhovskiy, O.F. (2018). *Poshukove maketuvannia proektnoho obrazu v promyslovomu dyzaini : dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. mystetstvovnavstva*. Spets. 17.00.07 “Dyzain” [Search mock-up making of a design image in industrial design : dissertation for the degree of candidate of arts. Specialization 17.00.07 “Design”] / Lugovsky Oleksandr Fedorovych; Ministry of Education and Science of Ukraine.

KhDADiM. Kharkiv. 321 p. [in Ukrainian].

5. Mykhailenko, V.Ye. & Yakovliev, M.I. (2004). *Osnovy kompozytsii (heometrychni aspekty khudozhnogo formoutvorennia) : Navch. posib. dlia stud. vyshchykh navch. zakladiv* [Fundamentals of composition (geometric aspects of artistic form-making): Textbook for students of higher educational institutions]. Kyiv, 304 p. [in Ukrainian].

6. Nikolaieva, T.V. (2007). *Tektonika formoutvorennia kostiuma : navch. posib. dlia stud. vyshchykh navch. zakladiv* [Tectonics of costume formation: a textbook for students of higher educational institutions]. Kyiv, 224 p. [in Ukrainian].

7. Orlova, N.S. (2023). *Vykorystannia perspektyvnykh metodiv proiektuvannia pryrodointehrovanoi arkhitektury u protsesi navchannia maibutnikh vykladachiv dyzainu* [The use of promising methods of designing nature-integrated architecture in the process of training future design teachers]. *Youth & market*. No. 6–7 (214–215). pp. 51–55. [in Ukrainian].

8. *Osnovy teorii proektuvannia kostiuma : pidr. dlia vuziv* (2018). / pid. red. T.V. Kozlovoi [Fundamentals of costume design theory: textbook for universities / ed. by T.V. Kozlova]. Kyiv, 352 p. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 11.03.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

УДК: 37.091.33:376.1-056.264:004

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.354102>

Олена Боровець, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0722-3317>

Яна Макаренко, кандидат біологічних наук, доцент кафедри початкової освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6656-0823>

Наталія Смолянюк, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3524-581X>

Тетяна Яковичина, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9507-3621>

**ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ НА УРОКАХ
ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ” (ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАСОБІВ АДК)**

У статті розглянуто особливості організації проєктної діяльності в інклюзивному класі на уроках інтегрованого курсу “Я досліджую світ” із використанням засобів АДК. Розкрито сутність методу проєктів та особливості планування й організації проєктної діяльності на уроках. З’ясовано, що систематичне залучення учнів до проєктної діяльності сприяє ефективному засвоєнню змісту природничої освітньої галузі. Окреслено форми залучення учнів з особливими освітніми потребами до проєктної діяльності: індивідуальні проєкти; групова робота в мікрогрупах; ігрові форми проєктної діяльності; проєкти, орієнтовані на конкретні інтереси учнів; інтегровані проєкти; тематичні виставки та презентації; використання візуальних і тактильних матеріалів; мультимедійні та

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ” (ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАСОБІВ АДК)

технологічні проєкти; проєкти з практичною діяльністю; підтримка асистентами вчителів. Наголошено, що ефективна участь учнів із різними нозологіями у проєктній діяльності потребує індивідуального підходу, урахування їхніх освітніх можливостей і комунікативних потреб. Описано методику залучення дітей з особливими освітніми потребами до проєктної діяльності на прикладі одного з проєктів інтегрованого курсу “Я досліджую світ” із застосуванням засобів АДК. Впровадження засобів АДК дозволяє адаптувати навчальний процес до потреб кожного учня та підвищує ефективність їх залучення до проєктів.

Ключові слова: учні початкової школи; проєктна діяльність; інклюзивний клас; учні з ООП; АДК; інтегрований курс “Я досліджую світ”.

Табл. 2. Літ. 9.

Olena Borovets, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Primary, Inclusive and Higher Education Department, Rivne State Humanitarian University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0722-3317>

Yana Makarenko, Ph.D. (Biology), Associate Professor of the Primary Education Department, Poltava Volodymyr Korolenko National Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6656-0823>

Natalia Smolianiuk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Theory and Methods of Teaching Natural Sciences and Mathematics in Preschool, Primary and Special Education Department, Kharkiv Hryhoriy Skovoroda National Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3524-581X>

Tetiana Yakovyshyna, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Pedagogy of Primary, Inclusive and Higher Education Department, Rivne State Humanitarian University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9507-3621>

ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES IN INCLUSIVE CLASS WHILE STUDYING THE INTEGRATED COURSE “I EXPLORE THE WORLD” (USING AAC TOOLS)

The article examines the peculiarities of organizing project-based activities in an inclusive classroom during the study of the integrated course “I Explore the World” with the use of Augmentative and Alternative Communication (AAC) tools. The essence of the project method is explained, and the specific features of planning and organizing project-based learning in classroom practice are identified. It has been established that the systematic involvement of pupils in project activities contributes to the effective assimilation of natural science content.

The typical curriculum and textbooks of the integrated course “I Explore the World” were analyzed from the perspective of implementing project-based learning. The study revealed numerous advantages that demonstrate the high didactic potential of the project method for developing pupils’ cognitive activity, as well as their communicative and social competencies in primary school.

The main forms of involving pupils with special educational needs in project activities are outlined, including: individual projects; group work in microgroups; game-based project activities; projects focused on pupils’ individual interests; integrated projects; thematic exhibitions and presentations; the use of visual and tactile materials; multimedia and technology-based projects; projects involving practical activities; and support from teaching assistants.

It is emphasized that effective participation of pupils with different nosologies in project activities requires an individualized approach that takes into account their learning abilities and communication needs. The article describes methods for organizing project activities that promote the active participation of pupils with various nosologies in the educational process. These methods include: individualization of tasks; organization of group work with a clear distribution of roles among project participants; the use of multimedia and interactive technologies to enhance the accessibility of educational material; support from teaching assistants and mentors during project work; modification of assessment approaches; integration of project content with real-life situations; the use of interactive teaching methods; cooperation with parents; and ensuring pupils’ access to necessary educational resources and materials.

The methods of involving pupils with special educational needs in project activities using AAC tools are illustrated through an example of project implementation within the integrated course “I Explore the World”.

Keywords: primary school pupils; project activities; inclusive class; pupils with SEN; AAC; integrated course “I Explore the World”.

Актуальність дослідження зумовлена соціальною та педагогічною значущістю розвитку інклюзивного навчання учнів початкової школи та необхідністю його реалізації

на сучасних методологічних і теоретичних засадах з урахуванням нових цілей і можливостей початкової освіти. У сучасних умовах розвитку освіти в Україні та світі особливої уваги потребує створення

сприятливого та доброзичливого освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти.

Плануючи уроки в інклюзивному класі при виборі методів навчання вчитель має враховувати, що обраний метод має забезпечувати: активну участь учнів у процесі навчання; зворотній зв'язок вчитель–учень; можливість застосування набутих навичок та знань у реальних навчальних та життєвих ситуаціях; самостійну, творчу діяльність учнів у малих групах; мотивацію учнів до підвищення ефективності своєї діяльності на уроках; формування бажання учнів до творчої, продуктивної праці, прагнення учнів до активних дій, що допомагають досягати успіхів, мотивують власну поведінку та інше. Фактично усім згаданим критеріям відповідає метод проєктів, для включення у проєкт усіх учнів класу вчителю необхідно використовувати засоби АДК.

Мета: окреслити особливості організації проєктної діяльності в початковій школі, представити розробку проєкту для інклюзивного класу на уроках “Я досліджую світ” із застосуванням засобів АДК.

Аналіз основних досліджень та публікацій: 3 реформою НУШ метод проєктів у початковій школі набув особливої актуальності. Аналіз науково-педагогічних та методичних джерел (Я. Василюк, В. Коваль, А. Крамаренко, О. Онпрієнко, В. Партола, Н. Смолянук та інші [3; 7; 8]) засвідчує, що проєкти часто реалізуються в межах інтегрованого курсу “Я досліджую світ”, що дозволяє учням перетворювати інформацію на знання, здійснювати цілеспрямований пошук інформації; опрацьовувати великий обсяг інформації, систематизуючи знання; пробуджувати інтересу учнів, мотивувати їх до особистісного зростання, до самостійного здобуття нових знань. При цьому на думку фахівців інклюзивної освіти (Н. Квітка, Л. Коваль-Бардаш, А. Колупаєва, Н. Компанець, О. Кривоногова, А. Лапін, А. Миколайчук, О. Таранченко, Г. Усатенко, М. Чайка, Н. Ярмола та інші [2;4;5]) з метою залучення кожного учня в навчальний процес варто використовувати усі можливі засоби навчання, в тому числі і АДК.

Виклад основного матеріалу. Метод проєкту є основою проєктного навчання, сенс якого полягає у створенні умов для засвоєння учнями навчального матеріалу в процесі реалізації проєкту. Основна мета розвитку проєктної діяльності в школі – розвивати вміння кожного учня визначати та реалізовувати спільну мету роботи та знаходити шляхи її досягнення; здатність узгоджувати розподіл функцій та ролей у спільній діяльності; здійснювати взаємний конструктивний контроль; вирішувати конфлікти з урахуванням інтересів сторін; співпрацювати.

У початковій школі основи проєктної діяльності учня повинні бути закладені, поступово в процесі

навчання, щоб розвиватися і поглиблюватися у міру дорослішання учня та усвідомлення своїх професійних, соціальних та громадських потреб та обов'язків.

Метод проєктів сприяє залученості учнів до систематизації та засвоєння знань, створення власних продуктів. Він розвиває навички критичного мислення, співпраці, спілкування, міркування, синтезу та стійкості протягом обмеженого часу та мети. Оскільки навчання – це соціальна діяльність, яка проходить у учнівських групах, культурі та минулому досвіді, завдяки проєктам навчання учні мають можливість використовувати не лише знання з навчальних дисциплін, а й навчитися комунікувати та домовлятися, приймати спільні рішення, брати на себе відповідальність за свою роль у навчанні, команду і разом інтерпретувати результати своєї діяльності [3; 7; 8].

Переваги проєктного навчання для учнів : 1) традиційна аудиторія перетворюється на відкритий навчальний простір, у якому учні рухаються у власному темпі; 2) у процесі реалізації проєкту виникає необхідність самонавчання та самовдосконалення; 3) навчання на основі запам'ятовування та повторення переходить до інтеграції, відкриття та презентації набутих знань; 4) учні мають можливість пройти всі етапи “виробництва”: від ідеї, створення моделі майбутнього продукту до його реалізації; для вчителів: 1) дає можливість вчителям будувати позитивну історію стосунків із учнями в нових умовах; 2) вибирати ролі для учнів, підкреслюючи їх індивідуальність та природні обдарування.

Організуючи проєктну діяльність у початковій школі, вчитель повинен враховувати вікові, психологічні та фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Дитина молодшого шкільного віку має невеликий життєвий досвід, тому коло соціально значущих проблем, з якими він міг би впоратися, вузький, його уявлення про такі проблеми погано диференційоване, однобічне. Проблема проєкту, яку педагог пропонуватиме молодшому школяреві, має бути для нього соціально визначеною, знайомою та цікавою, а тому теми для проєктної діяльності краще обирати безпосередньо зі змісту передбаченого навчальними предметами.

Планування у розробці стратегії реалізації проєкту має двоетапний характер. Перший етап – це загальне планування спільно з вчителем та усіма учасниками проєкту. Воно стосується таких питань, як визначення окремих етапів роботи і встановлення послідовності їх виконання, визначення кількості учасників у мікрогрупах і типу завдань для кожної мікрогрупи, а також термінів виконання та форми подачі проміжних і кінцевих результатів роботи. Другий етап – самоорганізація роботи партнерства, тобто планування роботи без участі вчи-

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ” (ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАСОБІВ АДК)

теля. Наприклад: розподіл обов’язків між членами однієї групи, встановлення термінів виконання того чи іншого виду завдань, форм і послідовності звітності.

Не залежно від підхід класифікації проєктів (І. Даніліна, А. Крамаренко, А. Сидоренко та інші), відмінностей у виділенні етапів, проєктна технологія передбачає чітку послідовність дій, сукупність яких часто називають “5 ‘Т’”:
ПРОБЛЕМА→ПРОЄКТУВАННЯ→ПОШУК ІНФОРМАЦІЇ→ПРОДУКТ→ПРЕЗЕНТАЦІЯ.

Реалізація проєкту завжди та обов’язково має практичну спрямованість, тобто включає в себе велику кількість демонстрацій, спостережень, що відбуваються реально, при цьому зміст проєкту не обмежується емпіричним рівнем пізнання. Саме експериментальне, а не абстрактно-теоретичне пізнання викликає інтерес до пізнання у дітей молодшого шкільного віку.

Кожен вчитель знає, що молодші школярі

надзвичайно допитливі, і тому дослідницький інтерес молодших школярів до пізнання різноманітності світу визначається наявністю таких питань до вчителя, які вимагають насамперед встановлення причинно-наслідкових зв’язків та виявлення закономірностей. Отже, перед вчителем постає завдання, як спонукати учнів шукати відповіді на власні запитання, як правильно поставити запитання, чи може учень самостійно керувати своєю пізнавальною діяльністю [1;9].

Аналіз Типових освітніх програмах, розроблених під керівництвом О. Савченко (НУШ 1) та Р. Шияна (НУШ 2), підручників інтегрованого курсу “Я досліджую світ” з позицій впровадження проєктного навчання засвідчує наявність численних позитивних аспектів, що свідчать про значний дидактичний потенціал методу проєктів. Зокрема, навчальні проєкти переважно мають інтегрований характер і спрямовані на формування в учнів досвіду практичної діяльності.

Таблиця 1

Дидактичні можливості підручників “Я досліджую світ” щодо тематики проєктів для учнів 1–4 класів (природничий аспект)

Назва підручника	Теми проєктів
1 клас	
Бібік Н. М., Бондарчук Г. П. Я досліджую світ: підручник інтегрованого курсу для 1 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 1. Харків : Ранок, 2018. 80 с. Ч. 2. Харків : Ранок, 2018. 80 с. За типовою програмою О.Я. Савченко	Створити “Книжку Осені”, Створити книжку “Зимові сторінки”. Створити книжечку “Весна”, Створити “Книжку літа”
Я досліджую світ. Підручник інтегрованого курсу для 1 класу закладів загальної середньої освіти (у 2 частинах). Частина 1 / Волощенко О.В., Козак О.П., Остапенко Г.С. Київ : Світич, 2018. 128 с. Частина 2 / Волощенко О.В., Козак О.П., Остапенко Г.С. Київ : Світич, 2018. 128 с. За типовою програмою Р.Б. Шияна	Створити “Колекцію осіннього листя”, Скласти правила користування водою, Зробити книгу “Корисні та шкідливі продукти”
2 клас	
Я досліджую світ : підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 1. Бібік Н. М., Бондарчук Г. П. Харків : Ранок, 2019. 120 с. Ч. 2. Корнієнко М. М., Крамаровська С. М., Зарецька І. Т. Харків : Ранок, 2019. 120 с. За типовою програмою О.Я. Савченко	Щоденник спостережень “Жива і нежива природа”, Створити плакат “Водойминашого краю”, Створити книжку “Пісня осені”
Я досліджую світ. Підручник інтегрованого курсу для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2 частинах). Частина 1 / Волощенко О.В., Козак О.П., Остапенко Г.С. Київ : Світич, 2019. 128 с. Частина 2 / Волощенко О.В., Козак О.П., Остапенко Г.С. Київ : Світич, 2019. 128 с. За типовою програмою Р.Б. Шияна	Підготувати доповідь “Як черв’яки допомагають людям?”, Щоденник “Найцікавіші моменти відпочинку влітку”
3 клас	
Я досліджую світ : підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 1. Бібік Н. М., Бондарчук Г. П. Харків : Ранок, 2020. 136 с. Ч. 2. Корнієнко М. М., Крамаровська С. М., Зарецька І. Т. Харків : Ранок, 2020. 136 с. За типовою програмою О.Я. Савченко	Проєкт-дослідження “Як я впливаю на довкілля”, Проєкт “Наші домашні улюбленці”, Проєкт “Рудий кіт і його друзі”.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ” (ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАСОБІВ АДК)

Продовження таблиці 1

Назва підручника	Теми проєктів
Я досліджую світ. Підручник інтегрованого курсу для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2 частинах). Частина 1 / Волощенко О.В., Козак О.П., Остапенко Г.С. Київ : Світич, 2020. 144 с. Частина 2 / Волощенко О.В., Козак О.П., Остапенко Г.С. Київ : Світич, 2020. 144 с. За типовою програмою Р.Б. Шияна.	Дослідницький проєкт “Павутинка на шкільному подвір’ї”, Міні-проєкт “Тваринка з Подільського зоопарку”, Дослідницький проєкт “Кристал”, Пошукова робота “Тварини і рослини мільйони років тому”, Підготувати розповідь “Водоспади Закарпаття”, Дослідницький проєкт “Чарівні квіти”, Дослідницький проєкт “Вулкан у банці”, Дослідницький проєкт “Голоси вітру”, Дослідницький проєкт “Спостереження за пташками”, Дослідницький проєкт “Вирощування квасолі”, Доповідь “Як рослини/тварини передбачають погоду”, Дослідницький проєкт “Надійний сховок”, Дослідницький проєкт “Незвичайні мильні бульбашки”.
4 клас	
Я досліджую світ : підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 1. Бібік Н. М., Бондарчук Г. П. Харків : Ранок, 2021. 128 с. Ч. 2. Бібік Н. М., Бондарчук Г. П. Харків : Ранок, 2021. 136 с. За типовою програмою О.Я. Савченко	Проєкт-дослідження “Незвичайні мильні бульбашки”, Проєкт-дослідження “Екологічний календар”.
Я досліджую світ. Підручник інтегрованого курсу для 4 класу закладів загальної середньої освіти (у 2 частинах). Частина 1 / Волощенко О.В., Остапенко Г.С., Козак О.П., Київ : Світич, 2021. 144 с. Частина 2 / Волощенко О.В., Козак О.П., Остапенко Г.С. Київ : Світич, 2021. 139 с. За типовою програмою Р.Б. Шияна.	Дослідницький проєкт “Як врятувати хліб від цвілі?”, Проєкт “Розмови мікробів”, Проєкт “Вирощування чайного гриба”, Дослідницький проєкт “Куди ростуть рослини?”

Проєктна діяльність дітей молодшого шкільного віку в процесі вивчення інтегрованого курсу “Я досліджую світ” виявляється однією з активних діяльностей у процесі навчання. Звісно, що тематична спрямованість проєктів уроків “Я досліджую світ” підпорядкована тематиці тематичного тижня чи місяця. Такий підхід дає змогу молодшим школярам, самостійно здобувати та систематизувати знання та дає можливість орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі [3; 7; 9]

Залучення дітей з особливими освітніми потребами до різноманітної спільної діяльності в початковій школі є фундаментом створення інклюзивного середовища, де кожен учень відчуває себе прийнятим та важливим. У процесі реалізації індивідуальних та групових проєктів діти з ООП отримують можливість не лише засвоювати знання, а й розвивати критично важливі соціальні навички через безпосередню взаємодію з однолітками. Спільна робота сприяє руйнуванню психологічних бар’єрів, виховує в класі емпатію та взаємопідтримку, а також дозволяє кожній дитині розкрити свій потенціал у природному темпі. У такому парт-

нерстві вирають усі учасники освітнього процесу: діти з особливими потребами швидше адаптуються до суспільного життя, а їхні однокласники змалечку вчать ся цінувати різноманітність та поважати індивідуальність кожного [2; 4; 5].

Аналіз праць відомих українських дослідників проблеми організації процесу навчання в інклюзивному класі (серед них А. Колупаєва, Л. Савчук, О. Таранченко, З. Шевців, Н. Ярмола та інші) та вивчення досвіду педагогів-практиків дозволяють визначити низку ефективних форм та методів залучення учнів з особливими освітніми потребами до проєктної діяльності [4; 5].

Форми залучення учнів початкових класів з особливими освітніми потребами (ООП) до проєктної діяльності повинні бути адаптованими та інклюзивними, з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учня. Ось кілька таких форм:

1. Індивідуальні проєкти. Адаптовані завдання: створення проєктів, що враховують рівень розвитку учня, його інтереси та потреби. Це може бути творчий проєкт, на якому учень може проявити свої здібності, наприклад, малювання, виготовлення

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ” (ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАСОБІВ АДК)

простих моделей чи створення колажів. Проєкти з використанням мультимедійних засобів: використання планшетів, комп’ютерних програм чи додатків, щоб учень міг створити проєкт у зручному для нього форматі.

2. Групова робота в мікрогрупах. Інклюзивні групи: формування малих груп, де учні з ООП працюють разом з іншими дітьми, що дозволяє стимулювати співпрацю, взаємодопомогу і соціалізацію. Розподіл завдань за ролями: розподіл учасників групи на ролі, що дозволяє кожному учневі проявити себе на різних етапах проєкту (наприклад, один учень може відповідати за малювання, інший – за збір інформації).

3. Ігрові форми проєктної діяльності. Творчі ігри: використання ігор для розвитку уяви та творчих здібностей учнів. Наприклад, створення казок або сенок, де кожен учень бере на себе певну роль. Рольові ігри: включення рольових ігор у проєктну діяльність дозволяє дітям з ООП активно брати участь у процесі, відчуючи себе частиною колективу.

4. Проєкти, орієнтовані на конкретні інтереси учнів. Тематика проєктів, що цікава учню з ООП: вибір теми проєкту, яка буде цікавою саме для учня. Наприклад, проєкти, пов’язані з природою, тваринами, мистецтвом чи іншими захопленнями, можуть значно збільшити мотивацію до участі. Практичні проєкти дозволяють учням з ООП використовувати свої навички в реальному житті, наприклад, проєкти, що включають виготовлення простих виробів або допомогу у вирішенні побутових завдань.

5. Інтегровані проєкти. Проєкти, що поєднують кілька предметів: організація проєктів, що об’єднують різні навчальні дисципліни, наприклад, поєднання мистецтва, математики та природознавства для створення модельних конструкцій або екологічних проєктів. Проєкти, орієнтовані на розвиток основних життєвих навичок: це можуть бути проєкти, що вчать дітей з ООП працювати в колективі, комунікувати, організувати свій час тощо.

6. Тематичні виставки та презентації. Презентація результатів: учні з ООП можуть готувати виставки, де кожен представляє свої частини проєкту – малюнки, моделі, презентації. Це дозволяє їм відчувати себе важливою частиною процесу та продемонструвати свої досягнення. Виступи перед класом: діти з ООП можуть презентувати результати своєї роботи перед класом, що допомагає розвивати їхні комунікаційні навички та впевненість у собі.

7. Використання візуальних і тактильних матеріалів. Візуальні допоміжні засоби: використання карток, схем, малюнків та інших візуальних матеріалів, щоб учні могли краще розуміти завдання і виконувати їх. Це особливо важливо для учнів, які мають труднощі з письмовою або усною комунікацією. Тактильні матеріали для учнів з порушення-

ми зору: використання тактильних ігор, моделей або матеріалів, що дозволяють учням із порушеннями зору активно долучатися до проєкту.

8. Мультимедійні та технологічні проєкти. Проєкти з використанням технологій: використання простих програм для створення анімацій, відео, презентацій. Для учнів з ООП це може бути привабливим способом виразити себе. Мобільні додатки для проєктів: використання мобільних додатків для створення цифрових проєктів, які можуть включати графіку, звук, відео.

9. Підтримка асистентами вчителів. Допомога асистента: залучення асистентів або педагогів до супроводу учнів з ООП під час виконання проєктних завдань, щоб забезпечити індивідуальну допомогу і підтримку.

10. Проєкти з практичною діяльністю. Практичні заняття: виконання завдань, що включають ручну працю, наприклад, створення виробів, садівництво, підготовка святкових заходів або організація класних проєктів.

Ці форми дозволяють інтегрувати учнів з ООП в проєктну діяльність та створити для них умови для повноцінного навчання та соціалізації [2; 4; 5].

Ефективне залучення учнів початкових класів з різними нозологіями до проєктної діяльності вимагає індивідуального підходу, врахування їхніх особливостей та потреб. Ось кілька методів, які можуть бути ефективними для учнів з різними нозологіями:

1. **Індивідуалізація завдань.** Адаптація завдань за рівнем складності: завдання повинні бути адаптовані під рівень учня з урахуванням його розвитку, можливостей і потреб. Для цього можна зменшити обсяг завдання або розділити його на менші етапи. Модифікація форм виконання завдання: наприклад, учні з порушеннями зору можуть виконувати завдання за допомогою тактильних матеріалів або аудіоформатів, а учні з порушеннями слуху можуть використовувати візуальні матеріали або субтитри. Персоналізовані інструкції: для кожного учня можна створити інструкції, які відповідають його особливим освітнім потребам, що дозволить краще зорієнтуватися в завданнях.

2. **Групова робота з розподілом ролей.** Мікрогрупи: створення невеликих груп, де учні з різними можливостями працюють разом, допомагає не тільки розвитку соціальних навичок, але й забезпечує взаємодопомогу. Групова робота також сприяє розвитку комунікативних навичок і самостійності. Розподіл ролей: у групах можна розподіляти ролі, що дозволяє учням з різними нозологіями виконувати ті завдання, які відповідають їхнім сильним сторонам. Наприклад, один учень може відповідати за написання тексту, а інший – за малювання або презентацію.

3. **Використання мультимедійних та інтерактивних технологій.** Використання інтерактивних дошок і програм: для учнів з порушеннями мов-

лення чи зору інтерактивні дошки можуть бути чудовим інструментом для виконання завдань, оскільки вони дозволяють візуалізувати матеріал. Мобільні додатки і планшети: для учнів з порушеннями рухових функцій мобільні технології можуть бути корисними для створення проєктів (наприклад, застосування додатків для малювання або створення презентацій). Аудіо- і відеоматеріали: для учнів з порушеннями слуху або мовлення можна використовувати відео з субтитрами, а для учнів з порушеннями зору – аудіо завдання або інтерпретації.

4. Підтримка асистентів та наставників. Індивідуальна допомога асистента: для учнів з серйозними порушеннями здоров'я важливо забезпечити підтримку асистента, який допомагатиме їм у виконанні завдань, надаватиме зворотний зв'язок та адаптуватиме завдання до їхніх потреб. Менторська підтримка: можна залучати старших учнів або тьюторів для підтримки в реалізації проєктів, щоб вони допомогли дітям з ООП, надихали їх та сприяли розвитку самостійності.

5. Модифікація оцінювання. Гнучкі критерії оцінки: оцінювання повинно бути адаптоване під потреби учнів з ООП. Наприклад, учням з порушеннями зору або слуху може надаватися додатковий час на виконання завдань або альтернативні способи презентації результатів. Позитивний зворотний зв'язок: замість традиційної оцінки важливо зосереджуватися на підтримці та мотивації. Позитивний зворотний зв'язок сприятиме розвитку впевненості в собі учнів з різними нозологіями.

6. Інтеграція проєктів із реальним життям. Практичні проєкти: залучення учнів з ООП до проєктів, які маю ть реальну значущість, допоможе учням зрозуміти, як теоретичні знання можуть бути застосовані в реальному житті. Це може бути, наприклад, створення екологічних проєктів, допомога в організації шкільних заходів або проєкти на тему здоров'я. Соціальні проєкти: учні з ООП можуть брати участь у соціальних проєктах, які допомагають їм проявити свою соціальну активність і відчувати себе частиною суспільства.

7. Інтерактивні методи навчання. Метод кейсів: презентація учням з ООП конкретних ситуацій, які вони повинні обговорити та знайти рішення. Це дозволяє учням не лише вивчати нові знання, а й застосовувати їх на практиці. Мозковий штурм: використання методу мозкового штурму для генерації ідей з теми проєкту може бути корисним для учнів з ООП, адже цей метод допомагає кожному учневі висловити свою думку, незалежно від його стану.

8. Робота з батьками. Спільні проєкти з батьками: залучення батьків до проєктної діяльності через організацію спільних завдань або навіть позашкільних заходів допоможе створити підтримку та мотивацію для учнів з ООП. Залучення родини до оцінки прогресу: батьки можуть брати активну

участь в оцінці прогресу учнів, що дозволить не лише забезпечити підтримку, але й зберегти тісний контакт між школою та родиною.

9. Доступ до ресурсів та матеріалів. Додаткові навчальні ресурси: для учнів з обмеженими можливостями корисно надавати додаткові ресурси, такі як аудіокниги, електронні посібники або спеціально адаптовані підручники. Спеціальні матеріали для інклюзії: використання матеріалів, що враховують потреби дітей з ООП, таких як картки з малюнками, простіші графіки чи шаблони. Застосування цих методів допоможе ефективно залучити учнів з різними нозологіями до проєктної діяльності, сприяючи їх розвитку та інтеграції в освітній процес [2; 4; 5].

Опишемо більш детально методiku роботи над одним із проєктів інтегрованого курсу “Я досліджую світ” з використання засобів АДК.

Проєкт “Твій город на підвіконні” (1 клас)

Мета проєкту: узагальнити і розширити знання учнів про рослини та догляд за ними; ознайомити з умовами, потрібними для життя рослин; навчати спостерігати й аналізувати природні об'єкти; формувати вміння проводити елементарні досліди за допомогою вчителя; збагачувати словниковий запас і розвивати навички усного мовлення та спілкування; розвивати вміння сприймати, аналізувати й оцінювати усну інформацію; формувати навички роботи з підручником і медіапродукцією; навчати співпраці в парах і групах; виховувати дбайливе ставлення до природи та повагу до праці.

Завдання проєкту: розширити знання дітей про рослини; вчити доглядати за рослинами взимку в кімнатних умовах; сприяти розвитку творчих здібностей у дітей; розвивати інтерес до рослинного світу; розширювати словниковий запас; узагальнювати уявлення дітей про необхідність світла, тепла, вологи для росту рослин.

Компетентності, що формуються: *Вміння вчитися* – активно включатися в роботу за вказівкою вчителя, може висловлювати свої думки, уважно слухати пояснення, відповідати на запитання та вміти застосовувати засвоєні правила на практиці. *Природнича компетентність* – спостерігає за ростом рослин, визначає умови, необхідні для розвитку рослин, встановлює прості причинно-наслідкові зв'язки. *Екологічна компетентність* – розуміє роль ґрунту й води в житті рослин, усвідомлює вплив людини на навколишнє середовище, демонструє дбайливе ставлення до природи. *Комунікативна компетентність* – співпрацює в парі, презентує результати, обговорює висновки. *Соціальна і громадянська компетентність* – формує активну позицію щодо охорони природи. *Мовно-літературна компетентність* – формулює запитання, записує результати схематично, складає короткий звіт.

Інтеграція освітніх галузей. Природнича – розрізняє та називає рослини; виконує послідовно дії з

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ” (ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАСОБІВ АДК)

догляду за рослинами: саджає насіння або рослини, поливає їх та доглядає за ними; проводить спостереження за ростом рослин. *Мовно-літературна* – ознайомлення з казками та загадками про рослини. *Математична* – розвиток навичок порівняння, класифікації та аналізу об’єктів за формою. *Технологічна* – оздоблення горщика, оформлення міні-городу у куточку живої природи.

Термін виконання: 3 тижні.

Характеристика проєкту: дослідницько-практичний, інтегрований, середньої тривалості, колективний. **Учасники проєкту:** учні 1 класу, учитель-класовод, асистент вчителя.

Обладнання та наочність: підручники, відео, мультимедійна презентація, таблиці, плакати, флеш-карти; насіння різних рослин, горщики або контейнери для посадки, ґрунт, добрива, пісок, поливальні пристрої; матеріали для творчості.

Таблиця 2

Хід реалізації проєкту	
Зміст роботи	Форми і методи залучення дітей з ООП
<p>I етап. Підготовчий</p> <p>1. Учитель розповідає екологічну казку “Подорож насінини”</p> <p>2. Постановка проблемного запитання: “Як маленьке насіння перетворюється на велику рослину?”</p> <p>II етап. Основний (практичний)</p> <p>1. <i>Відгадування загадок</i></p> <p>Що то за голова,що лиш зуби й борода?(Часник) На городі молода пишні коси розпліта, у зелені хустинки золоті хова зернинки. (Кукурудза) Сімсот поросят на кілочку висять. (Квасоля) Ні вікон, ні дверей - повна хата людей. (Гарбуз) Їде пані в золотім жупані. Хоч жупан той латка на латці, Та приймають в кожній хатці.(Цибуля) Повна хата горобців, та нікуди вилетіти (Горох).</p> <p>2. <i>Перегляд відео про те, як ростуть рослини.</i> https://www.youtube.com/watch?v=kR6DqaaDs9U. Розповідь учителя про основні етапи росту рослин та умови, необхідні для їх розвитку.</p> <p>3. <i>Бесіда</i></p> <p>– Як росте рослина? – Який орган з’являється першим у рослин? – Який орган є головним у рослин? – Що саме з неживої природи потрібно рослині для життя?</p> <p>4. <i>Робота з флеш-картами “Рослини”</i></p> <p>– Вчитель показує одну флеш-картку з зображенням рослини, називає її та розповідає про неї. – Учні повторюють назву рослини за вчителем, акцентуючи увагу на правильній вимові. Називають рослини, які вони вже бачили в саду або на городі.</p> <p>5. <i>Дидактична гра “Назви рослину”</i></p> <p>Мета гри: закріпити вміння дітей упізнавати і називати рослини; розвивати увагу, пам’ять, мовлення та навички словесного опису. Обладнання: картки з зображеннями рослин або овочів та їх назвами. Хід гри:</p> <p>1) Розкласти картки зображенням вниз. 2) Учитель звертається до учнів: Знайди картку з... (морквою, цибулею, буряком, помідором). 3) Діти по черзі відкривають картку і називають рослину: “Це морква”, “Це цибуля”... 4) Якщо картка правильна, учень залишає її відкритою; якщо ні – перевертає назад і пробує наступний. 5) Гра триває, поки всі картки не знайдені.</p> <p>6. <i>Бесіда</i></p> <p>– Що росте на городі? – Як це можна назвати одним словом? – Які овочі можна виростити вдома на підвіконні? – Які умови потрібні рослині, щоб рости на підвіконні?</p> <p>7. <i>Дидактична гра “Знайди і покажи”</i></p> <p>Мета гри: закріпити уявлення дітей про умови, необхідні для росту рослин (ґрунт, вода, світло); розвивати уважність, мовлення та вміння співвідносити слово з предметом. Хід гри: Учитель читає віршовані рядки про умови росту цибулі. Учні уважно слухають і за змістом рядків знаходять та показують відповідні предмети або об’єкти (землю, воду, сонце).</p>	<p>Слухають спільно з класом, долучаються до обговорення, за потреби використовуються засоби АДК</p> <p>Долучаються до фронтальної форми роботи під час відгадування загадок, перегляду відео, бесіди, роботи з флеш-картами (за потреби використовуються засоби АДК)</p> <p>За потреби забезпечується індивідуальна допомога і супровід асистента вчителя</p> <p>Долучаються до гри з допомогою асистента вчителя</p> <p>Під час гри (залежно від особливостей дітей з ООП) використовуються адаптовані засоби або модифікації завдання</p> <p>Під час виконання вправи (залежно від особливостей дітей з ООП) використовуються адаптовані засоби</p>

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ” (ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАСОБІВ АДК)

Продовження таблиці 2

Зміст роботи	Форми і методи залучення дітей з ООП
<p>Щоб росла цибулька гарненько, Їй потрібна земелька м'якенька. (Діти показують на відерце із землею) Щоб великою росла, їй необхідна вода. (Показують відерце з водою) Пір'ячко щоб зеленіло, Треба сонце, щоб світило. (Показують на вікна) 8. Фізкультхвилинка Руханка танець “Cucumber Dance” (https://www.youtube.com/watch?v=vGAKqIzPI0) 9. Вправа “Розфарбуй і з'єднай” Розфарбуй однакові горщики та однакові рослини. З'єднай горщики з геометричними фігурами, на які вони схожі. 10. Робота в парах Розгляньте насіння, яке лежить на партах. - помідор, кабачок, горох - огірок, цибуля, буряк - морква, кукурудза, гарбуз - соняшник, перець, капуста Знайдіть назву рослини, до якої належать це насіння. А потім об'єднайтесь в пари: намалюйте овоч фломастерами та олівцями, приклейте в центр насіння цієї рослини. Презентація робіт (на дошці за допомогою магніта). 11. Робота учнів в куточку живої природи “Твій город на підвіконні” Інструкція для учнів 1) Перед тим як посадити насінину, оздобте свій горщик за допомогою кольорового паперу, фломастерів, наклейок або інших підручних матеріалів. Це допоможе легко знайти свій горщик серед інших. 2) Насип на дно тарілочки трохи дрібних камінчиків. 3) З допомогою дорослих відріж верхню частину моркви і помісти в тарілочку зрізом вниз на камінці. 4) Налий стільки води, щоб вона закривала зріз. Постав на підвіконня в тінь. 5) Через кілька днів з'являться зелені паростки, які дуже швидко ростимуть. Те ж саме відбувається навесні з рослинами на горді. 6) Позначте рослини табличками із зазначенням їхньої назви та дати посадки. Учні можуть посадити та вирощувати такі рослини: цибулю, квасолю, часник, томати, огірки, кріп, петрушку, горох, редиску, гарбуз, перець, салат, пшеницю та кукурудзу. 12. Рефлексія. Вправа “Ромашка” Учні отримують липкі листочки – це будуть пелюстки квітки. Прикріплюють пелюсточку до ромашки, вибравши колір серединки відповідно до настрою та успіхів: Жовта серединка – якщо у вас все виходило і настроїй хорошиї. Зелена серединка – якщо було добре, але були невеликі труднощі. Червона серединка – якщо сьогодні працювати було дуже складно. Разом утворюється “квіткове поле”, де видно настроїй та результати роботи всіх учнів. III етап. Заклучний 1. “Твій город на підвіконні” Учні разом створюють спільний міні-город у куточку живої природи. Кожен доглядає своєю рослиною: поливає, розпушує ґрунт, проводить спостереження за ростом та записує результати (інформацію зображають схематично). 2. “Малюнок росту” Кожен учень малює етапи росту своєї рослини (насіння → паросток → листочки → стебло) у вигляді коміксу або серії малюнків. Роботи розміщуються у куточку природи як міні-виставка, щоб усі могли побачити, як росте город. IV етап. Презентаційний 1. Презентація результатів. Оформлення міні-виставки або фото-звіту про “Город на підвіконні” з допомогою батьків. IV етап. Підведення підсумків 1. Обговорення роботи над проєктом, аналіз труднощів і досягнень, удосконалення підходів до виконання завдань, а також підтримку мотивації учнів через взаємодопомогу, обмін ідеями та визнання внеску кожного.</p>	<p>або модифікації завдання</p> <p>Працюють у парах з однокласниками, супровід асистента вчителя</p> <p>Спільна діяльність з усіма учнями класі за інструкцією (супровід вчителя та асистента вчителя)</p> <p>Долучаються до рефлексії разом з усіма учнями класу, за потреби використовуючи засоби АДК</p> <p>Зображають результати спостережень з допомогою вчителя чи асистента вчителя, за потреби використовуючи засоби АДК</p> <p>Беруть участь у презентації результатів проєкту та в підведенні підсумків (у межах можливостей кожної дитини з ООП), за потреби використовуючи засоби АДК</p>

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ” (ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАСОБІВ АДК)

Висновок. Отже, залучення дітей з особливими освітніми потребами (в тому числі і за допомогою АДК) до проєктної діяльності має важливе значення з багатьох причин. Це не лише сприяє розвитку їхніх освітніх та соціальних навичок, дозволяє їм відчувати себе важливими учасниками освітнього середовища, але й забезпечує включення їх у загальний процес навчання, можливість розвивати свої здібності, отримувати позитивний досвід у співпраці з однолітками, що є важливим аспектом інклюзивної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронцова Т.В., Пономаренко В.С. та ін. Навчально-методичний посібник “Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ” у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу”. Київ: Видавництво “Алатон”, 2019. 128 с.
2. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі: навчально-методичний посібник / авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.
3. Коваль В.О., Василець Я.С. Формування умінь проєктного навчання на уроках “Я досліджую світ” засобами підручника. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 40. Вид-во: Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій, 2021. С. 67–72.
4. Колупасва А.А., Таранченко О.М. Інклюзія: покроково для педагогів: навч.-метод. пос. (Серія “Інклюзивна освіта”). Київ, 2023. 232 с.
5. Колупасва А.А., Таранченко О.М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. пос. Харків: Ранок, 2019. 304 с.
6. Кравчук Л. Метод проєктів: особливості застосування в початковій школі : посіб. для вчителів початкових класів, слухачів курсів підвищення кваліфікації, учнів педагогічних факультетів вищих навчальних закладів. Київ : Київський міський педагогічний університет ім. Б. Д. Грінченка, 2009. 42 с.
7. Онопрієнко О.В. Проєктна діяльність у початковій школі: метод. посібник. Київ: ТОВ “СІППРІНТ”, 2013. 83 с.
8. Партола В., Смолянчук Н. Використання методу проєктів у процесі викладання інтегрованого курсу “Я досліджую світ”. *Новий Колегіум*. 2019. № 1. С. 39–42. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NovKol_2019_1_10
9. Тимофєєва І.Б. Методика викладання інтегрованого курсу “Я досліджую світ” (природнична освітня галузь). Навчально-методичний посібник для здобувачів вищої освіти за освітнім ступенем “Бакалавр” спеціальності 013 Початкова освіта. Маріуполь: МДУ, 2022. 124 с. URL:

https://repository.mu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3571/1/np_metodyka_vykladannia.pdf

REFERENCES

1. Vorontsova, T.V. & Ponomarenko, V.S., et al. (2019). Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia intehrovanoho kursu “Ya doslidzhuui svit” u 1–2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh kompetentnisnogo pidkholu [New Ukrainian School: Methodology of teaching the integrated course “I explore the world” in grades 1–2 of general secondary education institutions based on the competence approach]. Kyiv, 128 p. [in Ukrainian].
2. Yarmola, N., Koval-Bardash, L., Kompanets, N., Kvitka, N. & Lapin, A. (2020). Dity z osoblyvymy osvitynymi potrebamy u zahalnoosvitnomu prostori [Children with special educational needs in the general education space]. Kyiv, 208 p. [in Ukrainian].
3. Koval, V.O., & Vasylets, Ya.Ye. (2021). Formuvannia umin proiektnoho navchannia na urokakh “Ya doslidzhuui svit” zasobamy pidruchnyka [Formation of project-based learning skills in “I explore the world” lessons using a textbook]. *Innovative pedagogy*, 40, pp. 67–72. [in Ukrainian].
4. Kolupaieva, A.A. & Taranshenko, O.M. (2023). Inkluziia: pokrokovy dlia pedahohiv [Inclusion: Step by step for teachers]. Kyiv, 232 p. [in Ukrainian].
5. Kolupaieva, A.A. & Taranshenko, O.M. (2019). Navchannia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v inkluzyivnomu sere dovyshechi [Teaching children with special educational needs in an inclusive environment]. Kharkiv, 304 p. [in Ukrainian].
6. Kravchuk, O. (2009). Metod proiektiv: osoblyvosti zastosuvannia v pochatkovii shkoli [Project method: Features of application in primary school]. Kyiv, 42 p. [in Ukrainian].
7. Partola, V. & Smolianiuk, N. (2019). Vykorystannia metodu proiektiv u protsesi vykladannia intehrovanoho kursu “Ya doslidzhuui svit” [Using the project method in teaching the integrated course “I explore the world”]. *New Collegium*, 1, pp. 39–42. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NovKol_2019_1_10 [in Ukrainian].
8. Onopriienko, O.V. (2013). Proiektna diialnist u pochatkovii shkoli [Project activity in primary school]. Kyiv, pp. 39–42. [in Ukrainian].
9. Tymofieieva, I.B. (2022). Metodyka vykladannia intehrovanoho kursu “Ya doslidzhuui svit” (pryrodnicha osvitynia haluz) [Methods of teaching the integrated course “I explore the world” (natural science educational field)]. Mariupol: MDU, 124 p. Available at: https://repository.mu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3571/1/np_metodyka_vykladannia.pdf [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції: 12.03.2026
Прийнято до друку: 18.05.2026
Опубліковано: 29.05.2026

Скільки б ти не жив, усе життя слід навчатися.

Сенека,
давньоримський філософ і поет

УДК 37.018.43:37.014(477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.358057>

Марина Росток, кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
завідувач відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти
Державної науково-педагогічної бібліотеки України
імені В. О. Сухомлинського НАПН України
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1891-5482>

Юлія Кравченко, науковий співробітник
відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти
Державної науково-педагогічної бібліотеки України
імені В. О. Сухомлинського НАПН України
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6147-4599>

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Автори зазначають, що відкрита освіта нині є актуальною тенденцією трансформаційних змін в інформаційному просторі. Акцентовано на науковому доробку Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, наголошено на активізації наукового дослідження “Науково-аналітичний супровід розбудови єдиного інформаційного простору відкритої освіти” (2026–2028).

Мета статті – привернути увагу до питання науково-аналітичного супроводу відкритої освіти. Стаття є теоретико-аналітичною.

Ключові слова: відкрита освіта; інформаційно-аналітичне забезпечення; науково-аналітичний супровід; український інформаційно-освітній простір.

Лім. 17.

Marina Rostoka, Ph.D (Pedagogy), Senior Researcher,
Head of the Scientific Information and Analytical Support of Education Department,
Vasyl Sukhomlynskiy State Scientific and Educational
Library of Ukraine, NAES of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1891-5482>

Julia Kravchenko, Researcher of the Scientific
Information and Analytical Support of Education Department,
Vasyl Sukhomlynskiy State Scientific and Educational
Library of Ukraine, NAES of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6147-4599>

ASPECTS CURRENT OF THE DEVELOPMENT OF OPEN EDUCATION IN UKRAINE

The article highlights that open education is a current trend in the transformative changes taking place in today's information space. It notes the impact of digitalization and digital transformation in this context on the development of educational environments and their construction based on the principles of open science. It is noted that open access to multifaceted educational information resources is becoming an increasingly significant factor in the European integration of the Ukrainian educational community.

The focus is on the scientific output of the Department of Scientific, Information, and Analytical Support for Education at the V. Sukhomlynskiy State Scientific and Educational Library of Ukraine, in the context of the applied research conducted by its researchers during 2023–2025. In particular, emphasis is placed on intensifying the research process in the first, conceptual-analytical stage of the scientific study, “Scientific and Analytical Support for the Development of a Unified Information Space for Open Education” (2026–2028). The purpose of this article is to highlight the issue of scientific and analytical support for open education, which has not yet been fully clarified, researched, or synthesized. The authors argue that this thematic focus stems from the need within Ukraine's education sector to identify new models of educational processes that will address the challenges of the new phase in the development of the information society – “Society 5.0” and “Education 5.0” – and ensure Ukraine's integration into the global educational and scientific community. This study analyzes the body of work by Ukrainian researchers on the development of open education in Ukraine, generalizes and conceptualizes the term “open education,” and identifies the main aspects and trends in the development of open education in Ukraine. It is concluded that scientific and analytical support for open education in Ukraine is a priority foundation for both current and future scientific research; it is currently undergoing active development and, despite certain challenges, holds significant prospects for further study and implementation.

This article is a theoretical and analytical study and a synthesis of existing research.

Keywords: Research and Analytical Support; Information and Analytical Resources; Open Education; Ukrainian Information and Educational Space.

Постановка проблеми. Сучасний етап розбудови інформаційного суспільства, що поступово трансформується у Суспільство 5.0, характеризується стрімкими змінами у сфері інформаційних технологій, глобалізацією інформаційного освітньо-наукового простору та інтенсивним зростанням обсягів цифрових даних і знань. У цих умовах особливої актуальності набуває розвиток нових моделей організації освіти, спрямованих на забезпечення відкритості, доступності та гнучкості освітніх процесів. Важливого значення набуває й концептуалізація науково-аналітичного супроводу відкритої освіти, що передбачає дослідження її термінологічно-поняттєвого апарату, визначення моделей освітніх систем відкритого типу, а також обґрунтування теоретико-методологічних засад організації та функціонування відкритих освітніх середовищ. Проблематика виокремлення актуальних аспектів розвитку відкритої освіти в Україні зумовлена необхідністю систематизації та узагальнення значних масивів інформації, що стрімко зростають у сучасному цифровому середовищі, а також є нарізною потребою в адаптивного управління швидкоплинними інформаційними потоками. Це, своєю чергою, актуалізує пошук нових моделей організації освітніх просторів, здатних відповідати викликам сучасного інформаційного суспільства та забезпечувати інтеграцію України до світового освітньо-наукового простору.

Таким чином, відкрита освіта постає не лише як інноваційна педагогічна концепція, але й як стратегічний інструмент розвитку особистості, суспільства і держави, що сприяє формуванню нових освітніх можливостей, розширенню доступу до знань та переходу до нової парадигми розвитку людства.

Аналіз основних досліджень і публікацій показав, що проблема відкритої освіти в умовах цифрової трансформації суспільства є предметом активного наукового осмислення у працях українських і зарубіжних дослідників. У сучасному науково-педагогічному дискурсі відкрита освіта розглядається як вагомий чинник демократизації освітніх систем, забезпечення рівного доступу до знань та інтеграції освіти у глобальний інформаційний простір.

Теоретико-методологічні засади відкритої освіти розкрито у працях зарубіжних науковців, зокрема Т. Андерсон (відкрита освіта, дистанційне навчання, онлайн-освітні середовища, мережеве навчання) [13]; Т. Бейтс (відкрита освіта як ключовий чинник набуття освіти упродовж життя, масові відкриті онлайн-курси (МООС), цифрові освітні екосистеми стратегії впровадження освітніх технологій) [14]; М. Пітерс (філософія освіти, цифрова освіта, економіка знань, відкрита наука та відкрита освіта) [15]; Д. Уайлі (відкриті освітні ресурси

(OER), відкрита освіта, ліцензування навчальних матеріалів, цифрова педагогіка, його модель (принцип “5R відкритості”) стала базовою у дослідженнях відкритої освіти) [16, 17] та ін. Дослідження цих учених формують сучасні теоретико-методологічні засади розвитку відкритої освіти у глобальному освітньому просторі. Значний внесок у розроблення концепції відкритої освіти зроблено також у дослідженнях UNESCO, OECD та інших міжнародних організацій, у яких обґрунтовуються принципи відкритості, доступності та інклюзивності освіти.

Різні аспекти використання відкритої освіти у сучасних умовах представлено у працях українських науковців таких, як: В. Биков (визначає відкрите освітнє середовище як систему, що інтегрує інформаційні ресурси, освітні технології та комунікаційні інструменти, забезпечуючи доступність і гнучкість навчання) [1, 2]; Калашник і Г. Хіріна (зауважують на історичних контекстах розвитку відкритої освіти) [5]; С. Касьян (висвітлює суть і головні тенденції відкритої освіти) [6]; В. Осадчук (розглядає відкриту освіту як феномен ХХІ століття) [9]; О. Шелевер (наголошує на розвитку професійних компетентностей педагогічних працівників в освітньому процесі засобами технологій відкритої освіти) [11]; Т. Ярошенко і М. Яшник (охоплюють проблематику відкритого доступу і відкритої науки в Україні) [12] та ін. Тобто, в українській педагогічній науці розглядаються питання формування відкритого інформаційно-освітнього середовища, використання цифрових технологій в освітньому процесі, розвиток відкритих освітніх ресурсів та цифрових платформ навчання.

Дослідники особливу увагу приділяють створенню відкритих електронних/цифрових освітніх систем, розвитку дистанційного та змішаного навчання тощо. Слід зазначити, що окремий напрям наукових досліджень пов'язаний із формуванням термінологічно-поняттєвого апарату відкритої освіти, визначенням її концептуальних засад та моделей функціонування відкритих освітніх середовищ. У цьому контексті важливими є праці, присвячені аналізу освітніх інновацій, цифровізації освітніх процесів та прогнозуванню розвитку освітніх систем у суспільстві знань.

Водночас аналіз наукових публікацій свідчить, що, незважаючи на значну кількість досліджень, низка питань, зокрема науково-аналітичного супроводу відкритої освіти в Україні, потребує подальшого наукового осмислення. Зокрема, недостатньо дослідженими залишаються проблеми систематизації сучасних підходів до розвитку відкритої освіти, визначення її ключових характеристик у контексті цифрової трансформації освіти, педагогіки і психології та виокремлення актуальних напрямів розвитку відкритих освітніх систем. У зв'язку з цим актуалізується необхідність комплексного інфор-

маційного аналізу тенденцій розбудови єдиного інформаційного простору відкритої освіти та визначення її актуальних аспектів у контексті модернізації освітньої системи України.

Мета статті – привернути увагу до питання науково-аналітичного супроводу єдиного інформаційного простору відкритої освіти та актуалізувати його у контексті вивчення поняття “відкрита освіта”, здійснити інформаційний аналіз актуальних аспектів розвитку відкритої освіти в Україні.

Виклад основних результатів. Розвиток відкритої освіти в Україні є важливим напрямом модернізації освітньої системи, що відповідає викликам цифрової епохи та інтеграції у світовий освітній простір.

Зауважимо, що важливими аспектами розвитку відкритої освіти є поступальне упровадження елементів відкритої освіти у традиційну освітню практику. Ми вже зазначали у преамбулі наукового дослідження “Науково-аналітичний супровід єдиного інформаційного простору відкритої освіти”, що “відкрита освіта і наука України, як і більшості країн світу, перебуває у динамічному стані глобальної цифрової трансформації інформаційного простору. Тобто укорінені моделі, методи, форми та відкритий контент набувають трансформаційних змін й потребують системних узгоджень й уточнень” [10].

У концептуально-аналітичному контексті досліджено, що українські науковці активно вивчають проблематику розвитку відкритої освіти. Так, В. Осадчук наголошує, що відкрита освіта набуває домінуючих ознак сучасного освітнього простору, забезпечує безперервність навчання впродовж життя, а також уможливорює ефективність і доступність у набутті знань, віддзеркалюючи гуманістичну спрямованість освітнього процесу [9].

О. Шелевер аналізує суть відкритої освіти як комплекс взаємопов’язаних компонентів, що містять відкриті освітні ресурси, масові відкриті онлайн-курси, відкрите програмне забезпечення та хмарні технології. Дослідник зазначає, що сучасний освітній ландшафт відкритої освіти надає педагогічним працівникам значно розширені можливості для безперервного професійного розвитку й удосконалення педагогічної майстерності, що виходить за межі виключно традиційних форм навчання [11].

М. Калашник і Г. Хіріна зауважують, що “відкриту освіту можна визначити як систему здобуття людиною необхідних для неї знань та вмінь у формалізованому освітньому просторі, у зручній формі, за власною траєкторією навчання, за допомогою вільного доступу до інформаційних ресурсів” [3]. Вони зазначають, що відкрита освіта в Україні трансформується на інноваційну форму організації сучасного освітнього простору й сприяє подальшому розвитку суспільства, формуванню сучасної

особистості, здатної вирішувати складні соціально-культурні проблеми в глобалізованому світі.

Отже, відкрите освітнє середовище – це цифрово-інтегрований простір, який забезпечує створення та поширення матеріалів з відкритим доступом. Можемо зауважити, що поняття “відкрита освіта” в українському освітньому просторі, зокрема, охоплює різноманітні актуальні аспекти, такі як:

– цифровізація, цифрова трансформація та технологічні інновації. Використання масових відкритих онлайн-курсів (МООС), відкритих освітніх ресурсів (OER) та інтерактивних платформ дозволяє забезпечити доступ до якісних знань у будь-якій точці світу. Зокрема, в Україні Міністерство освіти і науки України активно співпрацює з міжнародними платформами Coursera, Udemy та edX, надаючи українським здобувачам безкоштовний доступ до тисяч курсів, що підтверджує актуальність цифровізації та використання глобальних освітніх ресурсів [4]. Зауважимо, що в рамках реалізації Проєкту “Цифрові сервіси для освіти України”, МОНУ за підтримки міжнародних партнерів, забезпечує заклади освіти доступом до найкращих світових цифрових ресурсів та інструментів для дистанційного й змішаного навчання [7];

– реалізація принципу навчання упродовж життя. Відкрита освіта дає можливість постійно оновлювати професійні навички, здійснювати актуалізацію компетентностей та бути конкурентоспроможним на ринку праці. Прикладом цього може бути Національна платформа Prometheus, яка пропонує безкоштовні онлайн-курси від українських та міжнародних університетів, програми підвищення кваліфікації педагогів через онлайн-курси, що дозволяють удосконалювати професійні компетентності без відриву від роботи тощо;

– інклюзивність та соціальна справедливість (безбар’єрність). Відкрита освіта долає бар’єри для людей з особливими освітніми потребами, мешканців віддалених регіонів та соціально вразливих груп. Інклюзивність у відкритій освіті в Україні реалізується через поєднання державної політики, цифрових технологій та міжнародної співпраці, що дає змогу забезпечити рівні можливості для всіх суб’єктів освітнього процесу;

– гнучкість та персоналізація. Відкрита освіта забезпечує гнучкий доступ до освітніх послуг з врахуванням географічних, соціальних та часових обмежень учасників освітнього процесу. Принцип гнучкості створює можливість навчатися за індивідуальною траєкторією та адаптувати її до індивідуальних потреб, самостійно обираючи темп і час навчання [3];

– спільне створення знання. Відкрита освіта стимулює розвиток навчальних спільнот, де здобувачі освіти та педагоги взаємодіють у процесі створення й опанування нових знань Заклади освіти України

впроваджують електронні платформи та відкриті курси, що дозволяють здобувачам та педагогам співпрацювати у створенні навчальних матеріалів. Також використовуючи MOOC-платформи (Coursera, EdX, Prometheus) учасники освітнього процесу проходячи курси, мають можливість обговорювати матеріали, створювати проєкти та ділитися результатами. Це сприяє швидшому прогресу науки і освіти, інтеграції України в Європейський дослідницький простір та залученню громадськості до наукового прогресу.

Зауважимо, що відкрита освіта в Україні активно розвивається з початку 2000-х років, поєднуючи національні ініціативи з європейськими стандартами. Нині вона є важливим інструментом інноваційної освіти середовища.

Отже, можемо виокремити ключові тенденції розвитку відкритої освіти в Україні, зокрема: дистанційне навчання (Платформи Moodle, Prometheus, EdEra), навчання впродовж життя (курси для дорослих, перепідготовка кадрів), відкриті освітні ресурси (національні онлайн-бібліотеки, відкриті курси), європейська інтеграція (участь у програмі Erasmus+, Болонський процес).

Одну з важливих функцій інформаційно-аналітичного супроводу і забезпечення відкритої освіти виконує і Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського (ДНПБ), яка поєднує традиційні бібліотечні функції з сучасними цифровими сервісами. Слід зауважити, що ДНПБ пропонує широкий спектр освітніх сервісів, які сприяють розвитку відкритої освіти, забезпечують доступ до електронних ресурсів та підтримують наукову діяльність педагогів і здобувачів. Основними освітніми сервісами є: е-бібліотека (цифрова колекція книг, журналів, дисертацій та методичних матеріалів, доступна онлайн); віртуальні читальні зали (дистанційний доступ до фондів бібліотеки, що дозволяє користувачам працювати з матеріалами незалежно від місця проживання); цифрові виставки та проєкти (онлайн-презентації тематичних колекцій, що популяризують педагогічну спадщину та сучасні дослідження), інформаційно-аналітичні огляди (регулярні публікації про нові дослідження та тенденції в освіті). Зокрема, відділом наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти розроблено ряд інформаційно-аналітичних онлайн-ресурсів в рамках виконання прикладних наукових досліджень, які мають позитивний вплив на розвиток відкритої освіти і науки: за темами “Бібліографічне та аналітичне забезпечення діяльності Національної академії педагогічних наук України з питань науково-методологічного забезпечення модернізації та реформування освіти” (2020–2022); “Інформаційно-аналітичний супровід цифрової трансформації освіти та педагогіки: вітчизняний та зарубіжний досвід” (2023–2025);

“Інформаційно-аналітичний психологічної науки у воєнний та повоєнний періоди України (2024–2025)” [3].

Важливою є й роль ДНПБ у поширенні принципів відкритої науки задля відкритої освіти: вона забезпечує доступ до результатів досліджень українських учених, сприяє їхній видимості у світовому науковому просторі та формує позитивний імідж української науки на міжнародному рівні. Це відкриває нові можливості для співпраці, обміну знаннями та інтеграції України у глобальні освітньо-наукові процеси.

Ключовим інструментом розвитку відкритої освіти є і Електронна бібліотека НАПН України, яка працює як репозиторій, забезпечуючи безкоштовний доступ до понад 40 тисяч наукових і освітніх ресурсів, інтегрованих у світовий простір відкритих знань. Створена на базі системи EPrints, вона підтримує міжнародні стандарти відкритого доступу. Ресурси бібліотеки індексуються у глобальних пошукових системах, що робить українські наукові здобутки доступними для світової спільноти. Електронна бібліотека активно використовується здобувачами, викладачами та дослідниками, особливо в умовах війни, коли дистанційний доступ до знань став критично важливим [4].

Можемо констатувати, що ДНПБ і Електронна бібліотека НАПН України відіграють важливу роль у поширенні принципів відкритої освіти і науки. Завдяки цим інформаційним науковим просторам забезпечується доступ до результатів досліджень українських учених, уможливується їх дисемінація у світовому науковому просторі та формується позитивний імідж української науки на міжнародному рівні. Це відкриває нові можливості для співпраці, обміну знаннями та інтеграції України у глобальні освітньо-наукові процеси.

Як зазначають науковці Т. Ярошенко і М. Яшник, у 2025 році в Україні було проведено онлайн-анкетування (Computer Assisted Web Interviewing, CAWI) співробітників наукових і освітньо-наукових установ України щодо розвитку відкритої освіти та науки. “Ключовими темами опитування були: ставлення науковців до відкритого доступу й відкритої науки; рівень досвіду використання відповідних практик; основні бар’єри для використання відкритих даних; стан інституційної підтримки. За даними опитування науковці роблять висновок, що Українські дослідники демонструють високий рівень підтримки ідей відкритого доступу, більшість респондентів активно використовують відкриті дані інших досліджень, що свідчить про розуміння цінності відкритості в науці, а 86 % учасників опитування розміщують свої наукові праці у відкритому доступі” [12].

Таким чином, Україна, як держава, що прагне інтегруватися у європейський та світовий освітній

простір, активно розвиває концепцію відкритої освіти, яка базується на принципах відкритої науки та рівного доступу до знань, використання цифрових технологій та навчання впродовж усього життя. Водночас цей процес супроводжується низкою викликів, серед яких можемо виокремити такі як: нерівність у доступі до інтернету, інфраструктурні проблеми, недостатня цифрова компетентність викладачів та потреба у забезпеченні якості освітніх ресурсів. Попри труднощі, вбачаємо значні перспективи подальшого розвитку відкритої освіти в Україні.

Висновки. Тим самим, у процесі дослідження наукового доробку українських вчених здійснено аналіз певної джерельної бази з проблематики актуальних аспектів розвитку відкритої освіти в Україні, що є одним із завдань виконання концептуально-аналітичного етапу наукового дослідження “Науково-аналітичний супровід розбудови єдиного інформаційного простору відкритої освіти” (2026–2028). Аналіз актуальних аспектів, що є предметом багатьох наукових джерел, та розгляд державних ініціатив дав змогу констатувати, що науково-аналітичний супровід розвитку відкритої освіти в Україні є стратегічним напрямом, що відповідає сучасним викликам та глобальним тенденціям, сприяє актуалізації вивчення термінополя “відкрита освіта”, виокремленню певні тенденції розвитку відкритої освіти в Україні. Адже, відкрита освіта в Україні активно розвивається і незважаючи на певні виклики має значні перспективи подальшого вивчення та впровадження. До того ж зростає роль освітянських бібліотек, зокрема діяльності Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В. О. Сухомлинського в зазначеній проблематиці, тому що ДНПБ є не лише сховищем знань, а й активним учасником трансформації освітньої системи України, а її діяльність є фундаментом для розвитку відкритої освіти та науки, що забезпечує конкурентоспроможність української освіти, сприяє інноваціям та формує нову освітню культуру, орієнтовану на доступність, прозорість і глобальну інтеграцію.

Отже, науково-аналітичний супровід єдиного інформаційного простору відкритої освіти актуалізовано у контексті активізації розроблення понятійно-термінологічного апарату з вивчення поняття “відкрита освіта”, що відобразатиметься у дослідницьких розвідках.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2009. 684 с.
2. Биков В.Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережеві технології. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2010. Вип. 9. С. 9–16. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/1159/> (дата звернення: 10.03.2026).
3. Державна науково-педагогічна бібліотека України

ім. В. О. Сухомлинського [офіц. сайт]. URL: <https://dnpb.gov.ua/ua/> (дата звернення: 10.03.2026).

4. Електронна бібліотека НАПН України. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/> (дата звернення: 10.03.2026).

5. Калашник М., Хіріна Г. Відкрита освіта: історія, традиції та сучасність. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. 2025. Вип. 88, т. 1. С. 330–342. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/88-1-47>.

6. Касьян С.П. Відкрита освіта на сучасному етапі: сутність та головні тенденції. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*. 2022. Вип. 1 (2). С. 463–471. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.16631>.

7. Міністерство освіти і науки України. Цифрові платформи у вищій освіті [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki/tsifrovi-platforni-u-vishchii-osviti> (дата звернення: 10.03.2026)

8. MOOC4UA. Цифрова платформа відкритої освіти. URL: <https://mooc4ua.online> (дата звернення: 10.03.2026).

9. Осадчук В. Розвиток відкритої освіти як феномена XXI століття. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2022. Т. 21 (1). С. 58–67. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.58-67](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.58-67).

10. Ростока М.Л., Бондаренко Т.С., Кеберляйн-Керлер Ю. Актуалізація науково-аналітичного супроводу відкритої освіти і науки. *Мережа шкіл новаторства України: розвиток професійної компетентності керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників у контексті реалізації неперервної освіти* : монографія. 2025. С. 45–52. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/747286/> (дата звернення: 10.03.2026).

11. Шелевер О. В. Розвиток професійних компетентностей викладача в освітньому процесі засобами технологій відкритої освіти. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янука. Серія: Педагогіка та психологія*. 2025. Вип. 3. С. 320–324. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-3-43>.

12. Ярошенко Т.О., Яшник М.В. Відкритий доступ і відкрита наука в Україні з погляду дослідників (за результатами соціологічного дослідження 2025 р.). *Наука та наукознавство*. 2025. Вип. 4 (130). С. 3–22. DOI: <https://doi.org/10.15407/sofs2025.04.003>.

13. Anderson T. *The Theory and Practice of Online Learning*. Fifth printing, 2011. 484 p. URL: https://www.aupress.ca/app/uploads/120146_99Z_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf (дата звернення: 11.03.2026).

14. Bates A.W. *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning [e-res.]*. 3rd ed. Vancouver : Tony Bates Associates Ltd. 2022. URL: <https://pressbooks.pub/teachinginadigitalagev3m/> (дата звернення: 03.03.2026)

15. Peters M. A. Open Education and Education for Openness. In: Peters M. A. (eds) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. 2017. P. 1693–1696. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4_411 (Springer, Singapore, Scopus).

16. Wiley D. (n.d.). Defining the ‘Open’ in Open Content and Open Educational Resources. URL: <http://opencontent.org/definition/> (дата звернення: 11.03.2026)

17. Wiley D., Hilton, J. Defining OER-Enabled Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2018. Vol. 19, P. 134–147. URL: <https://www.pro>

quest.com/scholarly-journals/defining-oer-enabled-pedagogy/docview/2139910261/se-2 (дата звернення: 11.03.2026)

REFERENCES

1. Bykov, V.Yu. (2008). Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity : monohrafiia [Models of organizational systems for open education : monograph]. Kyiv, 2009. 684 p. [in Ukrainian].

2. Bykov, V.Yu. (2010). Vidkryte navchalne sere dovyshe ta suchasni mrezhevi tekhnolohii [An open learning environment and modern network technologies]. *Scientific Journal of the M. P. Dragomanov National Pedagogical University*. Vol. 9. pp. 9–16. Available at: <https://lib.iitta.gov.ua/1159/> (Accessed 10 Mar. 2026) [in Ukrainian].

3. Derzhavna naukovo-pedahohichna biblioteka Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho [ofits. sait]. [V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine]. Available at: <https://dnpb.gov.ua/ua/> (Accessed 10 Mar. 2026) [in Ukrainian].

4. Elektronna biblioteka NAPN Ukrainy [Digital Library NAES of Ukraine]. Available at: <https://lib.iitta.gov.ua/> (Accessed 10 Mar. 2026) [in Ukrainian].

5. Kalashnyk, M. & Khirina, H. (2025). Vidkryta osvita: istoriia, tradytsii ta suchasnist. [“Open education”: history, traditions and modernity]. *Current Issues of the Humanities*. Issue. 88, Vol. 1. pp. 330–342. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/88-1-47> [in Ukrainian].

6. Kasian, S.P. (2022). Vidkryta osvita na suchasnomu etapi: sutnist ta holovni tendentsii [Open Education at the Present Stage: Essence and Main Trends]. *Actual Problems in the System of Education: General Secondary Education Institution – Pre-University Training – Higher Education Institution*. Vol. 1 (2). pp. 463–471. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.16631> [in Ukrainian].

7. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Tsyfrovi platformy u vyshchii osviti [Ministry of Education and Science of Ukraine. Digital Platforms in Higher Education]. Available at: <https://mon.gov.ua/osvita-2/tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki/tsifrovi-platformy-u-vyshchii-osviti> (Accessed 10 Mar. 2026) [in Ukrainian].

8. MOOC4UA. Tsyfrova platforma vidkrytoi osvity [MOOC4UA. Digital Open Education Platform]. [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://mooc4ua.online> (Accessed 10 Mar. 2026) [in Ukrainian].

9. Osadchuk, V. (2022). Rozvytok vidkrytoi osvity yak fenomena XXI stolittia [Development of Open Education as a Phenomenon of the XXI Century]. *Adult Education: Theory, Experience, Prospects*. Vol. 21 (1). pp. 58–67. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.58-67](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.58-67) [in Ukrainian].

10. Rostoka, M.L., Bondarenko, T.S. & Keberliian-Kerler, Yu. (2025). Aktualizatsiia naukovo-analitychnoho suprovodu vidkrytoi osvity i nauky [Actualisation of Scientific and Analytical Support for Open Education and Science]. *Network*

of schools of innovation of ukraine: development of professional competence of leaders, scientific and pedagogical and pedagogical workers in the context of implementation of postgraduate education: monohrafiia. pp. 45–52. Available at: <https://lib.iitta.gov.ua/747286/> (Accessed 10 Mar. 2026) [in Ukrainian].

11. Shelever, O.V. (2025). Rozvytok profesiinykh kompetentnosti vykladacha v osvitnomu protsesi zasobamy tekhnolohii vidkrytoi osvity [Development of teacher’s professional competencies in the educational process by means of open education technologies]. *Bulletin of Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities. Series: Pedagogy and Psychology*. Vol. 3. pp. 320–324. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-3-43>. [in Ukrainian].

12. Yaroshenko, T.O. & Yashnyk, M.V. (2025). Vidkrytyi dostup i vidkryta nauka v Ukraini z pohliadu doslidnykiv (za rezultatamy sotsiolohichnoho doslidzhennia 2025 r.). [Open Access and Open Science in Ukraine From the Researchers’ Perspective (Based on the Results of a Sociological Study 2025)]. *Science and Science of Science*. Vol. 4 (130). pp. 3–22. DOI: <https://doi.org/10.15407/sofs2025.04.003>. [in Ukrainian].

13. Anderson, T. (2011). *The Theory and Practice of Online Learning*. Fifth printing, 2011. 484 p. Available at: https://www.aupress.ca/app/uploads/120146_99Z_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf (Accessed 10 Mar. 2026) [in English].

14. Bates, A.W. (2022). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning* [e-res.]. 3rd ed. Vancouver : Tony Bates Associates Ltd. Available at: <https://pressbooks.pub/teachinginadigitalagev3m/> (Accessed 03 Mar. 2026) [in English].

15. Peters, M.A. (2017). Open Education and Education for Openness. In: Peters M. A. (eds) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. pp. 1693–1696. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4_411 (Springer, Singapore, Scopus). [in English]

16. Wiley, D. (n.d.). Defining the ‘Open’ in Open Content and Open Educational Resources. Available at: <http://opencontent.org/definition/> (Accessed 11 Mar. 2026) [in English]

17. Wiley, D. & Hilton, J. (2018). Defining OER-Enabled Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Vol. 19. pp. 134–147. Available at: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/defining-oer-enabled-pedagogy/docview/2139910261/se-2> (Accessed 11 Mar. 2026) [in English].

Стаття надійшла до редакції: 13.03.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026



Дитина – явище у нашому земному житті, а не випадковість

Шалва Амонашвілі,
психолог, педагог



УДК 373.3:613.2:371.398

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.361421>

Галина Ковальчук, кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри медико-біологічних дисциплін, географії та екології
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5261-8422>

Оксана Лупак, кандидат сільськогосподарських наук, доцент,
доцент кафедри медико-біологічних дисциплін, географії та екології
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1969-8643>

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЩОДО ЗДОРОВОГО ХАРЧУВАННЯ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкрито теоретико-методичні засади формування в учнів компетентностей щодо здорового харчування засобами тренінгових технологій. Обґрунтовано актуальність проблеми у контексті погіршення харчових звичок дітей та підлітків і впровадження компетентнісного підходу в освіті. Проаналізовано педагогічний потенціал тренінгу як інтерактивної технології навчання. Описано структурні компоненти компетентності щодо здорового харчування та охарактеризовано методичні можливості тренінгових технологій у її формуванні.

Ключові слова: здорове харчування; компетентність; тренінг; інтерактивне навчання; здоров'язбережувальна компетентність; учні; педагогічні технології.

Лім. 11.

Halyna Kovalchuk, Ph.D. (Biology), Associate Professor, Associate Professor of the
Medical and Biological disciplines, Geography and Ecology Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5261-8422>

Oksana Lupak, Ph.D. (Agriculture), Associate Professor, Associate Professor of the
Medical and Biological disciplines, Geography and Ecology Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1969-8643>

STUDENTS' COMPETENCE FORMATION REGARDING HEALTH NOURISHMENT BY TRAINING TECHNOLOGIES

This article explores the theoretical and methodological foundations for developing students' healthy eating competencies through training techniques. It justifies the relevance of this issue in the context of deteriorating eating habits among children and adolescents and the implementation of a competence-based approach in education. The pedagogical potential of training as an interactive teaching method has been analysed. The structural components of healthy eating competence are described, and the methodological possibilities of training technologies in its development are characterised. Examples are given of training exercises that promote the development of food literacy, critical thinking and responsible behaviour regarding food choices. A conclusion is presented regarding the effectiveness of training as a means of developing practical healthy eating skills, as it ensures a combination of cognitive, activity-based and value-based components of learning. The use of training techniques helps to develop food literacy, critical thinking and a responsible attitude towards one's own health. The training programme was delivered using an interactive approach, incorporating the case study method, group discussions and specialised cooperative techniques such as the "carousel" and "microphone" methods. As part of the practical module, the students mastered algorithms for the critical analysis of food labelling to identify harmful additives, learnt to interpret the components of the modern nutritional model of the "healthy eating plate", debunk common myths in the field of dietetics, and carry out a reflective assessment of destructive elements in their own eating behaviour. Particular attention was paid to the diagnostic component: the students completed a questionnaire and underwent a somatoscopic (anthropometric) examination to assess their individual nutritional status, and drew the appropriate conclusions.

Keywords: healthy eating; competence; training; interactive learning; health-preserving competence; students; pedagogical technologies.

Постановка проблеми. Стан здоров'я дітей і підлітків у сучасних соціокультурних умовах характеризується зростанням поширеності порушень харчової поведінки, що супроводжується дефіцитом корисних нутрієн-

тів і надмірним споживанням продуктів із високим вмістом цукру, солі та трансжирів. Це зумовлює підвищення ризиків розвитку ожиріння, цукрового діабету та інших неінфекційних захворювань у молодому віці.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЩОДО ЗДОРОВОГО ХАРЧУВАННЯ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У контексті реалізації концепції Нової української школи особливого значення набуває формування ключових компетентностей, серед яких важливе місце посідає здоров'язбережувальна компетентність. Вона передбачає не лише засвоєння знань, а й формування стійких навичок здорової поведінки.

Традиційні методи навчання не завжди забезпечують достатній рівень практичної залученості учнів, що актуалізує потребу у впровадженні інтерактивних технологій, зокрема тренінгу як ефективної форми навчальної взаємодії та дієвого інструменту реалізації компетентнісного підходу в освіті.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання формування здоров'язбережувальної компетентності дітей та молоді ґрунтовно висвітлено у працях українських науковців. Зокрема, О. Савченко наголошує, що компетентнісний підхід орієнтує освітній процес на практичне застосування знань у життєвих ситуаціях, а ключовим результатом навчання є здатність особистості діяти відповідально та самостійно [6]. У контексті здорового харчування це означає формування в учнів умінь аналізувати власні харчові звички, оцінювати якість продуктів та приймати свідомі рішення щодо харчування.

Г. Грибан та ін. висвітлюють психолого-педагогічні механізми формування здорового способу життя молоді, зокрема роль активних і тренінгових методів навчання [8].

Проблему інтерактивного навчання та тренінгових технологій ґрунтовно розкрито у працях О. По-метун і Л. Пироженко. Дослідниці визначають інтерактивне навчання як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, що передбачає постійну активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу [5]. На їхню думку, саме інтерактивні методи забезпечують високий рівень мотивації учнів, розвиток критичного мислення та здатність застосовувати знання на практиці. На визначальну роль тренінгів, інтерактивних вправ і практичних занять у формуванні здоров'язбережувальної поведінки підлітків та молоді вказують також інші автори [1].

Особливу увагу сучасні дослідники приділяють проблемі харчової грамотності учнів. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) [11], нездорове харчування є одним із головних чинників ризику розвитку неінфекційних захворювань серед дітей і молоді. У документах організації наголошується на необхідності впровадження інтерактивних освітніх програм і тренінгів для формування харчової грамотності дітей та молоді.

Зарубіжні наукові дослідження також підтверджують ефективність інтерактивних методів навчання у сфері здорового харчування. Зокрема, дослідження L. Costlow, A. Herforth та T. Sulser де-

монструє, що формування харчової грамотності потребує комплексного підходу, який поєднує інформаційний компонент із практичним навчанням та поведінковими стратегіями [7]. Автори підкреслюють, що саме практикоорієнтовані форми роботи сприяють зміні харчових звичок молоді. Ефективність шкільних тренінгових програм і практичних занять щодо формування навичок здорового харчування у підлітків підтверджують дослідники С. Pérez-Rodrigo та J. Aranceta-Bartrina [10].

Висвітленню проблем стану харчування студентів та ефективності тренінгового навчання з метою профілактики серцево-судинних захворювань серед молоді присвячені попередні публікації авторів Г. Ковальчук та О. Лупак [2, 9].

У сучасних педагогічних дослідженнях тренінг розглядається як одна з найбільш ефективних форм інтерактивного навчання. Науковці зазначають, що тренінгові технології сприяють: розвитку навичок критичного мислення; формуванню відповідального ставлення до власного здоров'я; розвитку комунікативних умінь; підвищенню мотивації до здорового способу життя; формуванню навичок самостійного прийняття рішень [5].

Важливим аспектом є також психологічна ефективність тренінгу. За дослідженнями С. Максименка, активна групова взаємодія позитивно впливає на емоційне залучення учнів до навчального процесу та сприяє формуванню стійких поведінкових установок [4]. Саме тому тренінгові заняття демонструють значно вищу результативність порівняно з традиційними лекційними формами навчання.

Дослідники сучасних освітніх технологій наголошують, що ефективність тренінгу забезпечується завдяки: моделюванню реальних життєвих ситуацій; активному залученню учнів до діяльності; використанню рефлексивних методик; створенню атмосфери співпраці та підтримки [5].

В контексті реформи Нової української школи (НУШ) проблема формування здоров'язбережувальної компетентності набуває стратегічного значення [3]. Концепція НУШ передбачає формування в учнів навичок, необхідних для успішної самореалізації та збереження здоров'я впродовж життя. У зв'язку з цим інтерактивні технології, зокрема тренінг, розглядаються як важливий інструмент модернізації освітнього процесу.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що більшість сучасних досліджень підтверджують високу ефективність тренінгових технологій у формуванні компетентностей щодо здорового харчування. Водночас проблема потребує подальшого вивчення, зокрема щодо: розроблення сучасних тренінгових програм для різних вікових груп; інтеграції цифрових технологій у тренінгове навчання; оцінювання довготривалого впливу тре-

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЩОДО ЗДОРОВОГО ХАРЧУВАННЯ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

нінгів на поведінку учнів; підготовки педагогів до використання інтерактивних методик.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ефективності тренінгових технологій як засобу формування в учнів компетентностей щодо здорового харчування та визначення доцільності і методичних особливостей їх застосування в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система освіти спрямована на формування гармонійно розвиненої особистості, здатної дбати про власне здоров'я та вести здоровий спосіб життя. У цьому контексті важливого значення набуває формування в учнів компетентності щодо здорового харчування, яка розглядається як інтегрована характеристика особистості, що включає знання, уміння, навички, цінності та досвід, необхідні для свідомого вибору харчової поведінки [5; 6]. Її структура охоплює: *когнітивний компонент* – знання про поживні речовини, принципи збалансованого харчування; *операційно-діяльнісний компонент* – уміння аналізувати раціон, склад продуктів, планувати харчування; *ціннісно-мотиваційний компонент* – усвідомлення значення здоров'я як особистісної цінності; *поведінковий компонент* – реальне дотримання принципів здорового харчування [6].

Формування зазначеної компетентності потребує активних методів навчання, серед яких провідне місце займають тренінгові технології. Тренінг у педагогічному контексті розглядається як організована форма групової роботи, спрямована на розвиток знань, умінь і поведінкових моделей через активну взаємодію учасників, моделювання ситуацій та рефлексію [4].

Ефективність тренінгу у формуванні харчової компетентності пояснюється такими особливостями: активна участь кожного учня у навчальному процесі; опора на особистий досвід і життєві ситуації; розвиток критичного мислення; формування навичок прийняття рішень; емоційне залучення до навчання.

У процесі тренінгових занять доцільно використовувати такі методи: мозковий штурм; аналіз кейсів (реальних ситуацій харчування); рольові ігри (“у супермаркеті”, “планування меню”); роботу в малих групах; дискусії; вправи на рефлексію.

У тренінговій моделі навчання вчитель виконує роль фасилітатора, який організовує взаємодію в групі, стимулює обговорення, підтримує учнів у пошуку рішень, сприяє рефлексії навчального досвіду.

Дослідження показують, що інтерактивні методи навчання значно підвищують рівень засвоєння матеріалу та сприяють формуванню стійких поведінкових установок. За даними ВООЗ, освітні програми, які поєднують знання з практичною діяльністю, є найбільш ефективними у формуванні здорових харчових звичок [11].

Таким чином, тренінг забезпечує не лише передачу інформації, а й трансформацію поведінки учнів, що є ключовим у формуванні компетентностей щодо здорового харчування.

Нами була розроблена і проведена тренінгова заняття “Харчуйся правильно” для учнів ліцею м. Дрогобича.

Впровадження технології тренінгового навчання здійснювалося на засадах інтерактивного підходу із залученням кейс-методу, групових дискусій та спеціалізованих кооперативних технологій, таких, як “карусель” та “мікрофон”. У межах практичного блоку ліцеїсти опанували алгоритми критичного аналізу маркування продуктів для виявлення шкідливих добавок, навчилися інтерпретувати компоненти сучасної нутриціологічної моделі “тарілки здорового харчування”, спростовувати поширені міфи у сфері дієтології та здійснювати рефлексивну оцінку деструктивних елементів у структурі власної харчової поведінки. Окрему увагу було приділено діагностичному складнику: здобувачі пройшли анкетування та соматоскопічне (антропометричне) обстеження для оцінки індивідуального харчового статусу. Експрес-оцінка зібраних емпіричних даних дала змогу проаналізувати фактичний стан та специфіку харчування учнів десятого класу, а також зробити належні висновки.

На думку більше, ніж половини (65,2 %) опитаних учнів, їх харчування є повністю або частково правильним, натомість решта респондентів вважають, що вони харчуються частково або повністю неправильно. Дослідження режиму харчування школярів показало, що 13 % учнів споживає їжу лише 1 раз на добу, 23,1 % – два рази на добу, 63,9 % – три рази і більше. З'ясувалося, що досить багато школярів взагалі не снідають (34,8 %), інколи не снідають – 17,4 %, тоді як решта (47,8 %) зазвичай або завжди снідають. Найбільшу кількість їжі 56,5 % учнів споживають на обід, як і прописано у рекомендаціях, на сніданок – 4,3 %, на вечерю – 26,2 %, перед сном або вночі – 13 %. Більшість школярів (65,2 %) дотримуються рекомендацій і вечеряють не пізніше як за 2-3 години до сну, однак решта вживають їжу за годину до сну, а то й пізніше. Дворазове харчування і особливо переїдання ввечері можуть зумовити надлишкову вагу, ожиріння й загалом порушення обміну речовин.

Вкрай погана ситуація зі споживанням учасниками тренінгу овочів та фруктів. Згідно з рекомендаціями ВООЗ їх треба споживати щоденно кількістю 400-500 грам. Дотримується цих рекомендацій лише 13 % респондентів, натомість 17,4 % учнів мають у своєму раціоні 300-400 г овочів та фруктів; 26,1 % – 200-300 г; 39,1 % – лише 100-200 г. Слід зазначити, що майже половина школярів (47,8 %) не споживають овочі та фрукти щодня,

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЩОДО ЗДОРОВОГО ХАРЧУВАННЯ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

а значно рідше. Зокрема, у раціоні 21,8 % учнів вони є лише 2 рази на тиждень, у такого ж відсотка учнів (21,8 %) – 3 рази на тиждень, а у 4,3 % – повністю відсутні. Як відомо, міжнародні та відомчі рекомендації радять споживати морську рибу та морепродукти не рідше двічі-тричі на тиждень. Однак такої поради дослуховується лише 21,8 % респондентів.

На перервах між уроками учні або нічого не їдять (30,4 %), або переважно харчуються також нездоровою їжею, зокрема: мівіною – 13 %, солодошами – 21,9 %, гамбургерами та хот-догами – 13 %, бутербродами – 13 %. Решта школярів (8,7 %) роблять перекуси горіхами та фруктами. Як виявилось, лише 8,7 % учасників тренінгу звертають увагу на склад, якість та екологічність продуктів, тоді як ніколи на це не дивляться 56,5 %, інколи дивляться – 34,8 %. Добре, що 47,8 % опитаних учнів серед напоїв віддають перевагу чистій воді (бутильованій чи джерельній перевіреної якості). Але такою ж виявилася кількість школярів, які переважно п'ють підсолоджені газовані напої та магазинні соки. Регулярно споживають йодовану сіль 13 % респондентів, інколи – 30,5 % і не споживають зовсім – решта (56,5 %). Майже половина учнів обмежує себе у споживанні цукру, натомість решта споживає цукор у необмеженій кількості. Причому лише 13 % респондентів знають свої показники рівня глюкози, тоді як 87 % ніколи їх не вимірювали. Насторожує ще й те, що 26,1 % опитаних учнів вживають енергетичні напої.

Таким чином, результати опитування виявили численні недоліки у харчуванні учасників тренінгу, що стосуються режиму та якості харчування.

За результатами визначення індексу маси тіла учнів з'ясовано, що харчовий статус у них нормальний.

У підсумковому блоці заходу рефлексивний аналіз учасників засвідчив повне справдження їхніх очікувань та усвідомлення об'єктивної необхідності цілеспрямованої модифікації власних харчових звичок. Реалізація тренінгового навчання відзначалася високим рівнем когнітивної залученості й есенціального інтересу респондентів до окресленої проблематики, конструктивною груповою динамікою, атмосферою взаємодовіри та сприятливим психоемоційним мікрокліматом.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз дає підстави стверджувати, що формування в учнів компетентностей щодо здорового харчування є важливим завданням сучасної освіти, спрямованим на збереження здоров'я молоді. Тренінгові технології є ефективним інструментом реалізації цього завдання, оскільки забезпечують інтеграцію знань, практичних умінь і ціннісних орієнтацій. Їх застосування сприяє розвитку харчової грамотності,

критичного мислення та відповідального ставлення до власного здоров'я.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці авторських тренінгових програм, адаптованих до різних вікових груп учнів, а також у вивченні ефективності цифрових та змішаних форматів тренінгового навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даниленко Н.В., Батир Р.Ю. Здоровий спосіб життя та засоби його формування. *Grail of Science*. 2021. № 4. С. 502–510.
2. Ковальчук Г.Я., Лупак О.М. Рациональне харчування як важливий чинник здоров'я студентів. *Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження*: колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю.Д. Бойчука. Харків: Вид. Рожко С. Г., 2017. С. 114–119.
3. Концепція “Нова українська школа”. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf>.
4. Максименко С.Д. Психологія особистості. Київ: КММ, 2020. 296 с.
5. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ: А.П.Н., 2020. 136 с.
6. Савченко О.Я. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Київ: Педагогічна думка, 2021. 112 с.
7. Costlow L., Herforth A., Sulser T. Global analysis reveals persistent shortfalls and regional differences in availability of foods needed for health. *Global Food Security*. 2024. Vol. 44. P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.gfs.2024.100825>.
8. Griban G., Myroshnychenko M., Tkachenko P. et al. Psychological and pedagogical determinants of students' healthy lifestyle formation by means of health and fitness activities. *Wiadomosci Lekarskie*. 2021. Vol. 74(5). P. 1074–1078.
9. Kovalchuk H., Lupak O., Denolf A.-M. Usage of training activity on purpose to preventive measures of cardiovascular diseases among students youth. *Human health: realities and prospects*: monographic series. Volume 2. “Healts and Environment”, edited by Nadiya Skotna. Drohobych: Posvit, 2017. P. 378–391.
10. Pérez-Rodrigo C., Aranceta-Bartrina J. School-based nutrition education: lessons learned and new perspectives. *Public Health Nutrition*. 2022. Vol. 25(4). P. 890–898.
11. World Health Organization. Healthy diet. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/healthy-diet>.

REFERENCES

1. Danylenko, N.V. & Batyr, R.Yu. (2021). Zdorovyi sposib zhyttia ta zasoby yoho formuvannia [A healthy lifestyle and ways to adopt it]. *Grail of Science*, No. 4, pp. 502–510. [in Ukrainian].
2. Kovalchuk, H.Ya. & Lupak, O.M. (2017). Ratsionalne kharchuvannia yak vazhlyvyi chynnyk zdorovia studentiv. *Zahalna teoriia zdorovia ta zdoroviazberezhennia*: kolektyvna monohrafiia / za zah. red. prof. Yu.D. Boichuka [A Balanced Diet as a Key Factor in Student Health. General Theory of Health and Health Promotion: a collective monograph / edited

МЕДІАЗАСОБИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

by Prof. Yu.D. Boichuk]. Kharkiv: Published by S.G. Rozhko, pp. 114–119. [in Ukrainian].

3. Kontseptsiiia “Nova ukrainska shkola” [The “New Ukrainian School” Concept]. URL: <https://mon.gov.ua/sto-rage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf>. [in Ukrainian].

4. Maksymenko, S.D. (2020). *Psykhologhiia osobystosti* [Personality Psychology]. Kyiv: KMM, 296 p. [in Ukrainian].

5. Pometun, O.I. & Pyrozhenko, L.V. (2020). *Interaktyvni tekhnologii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid* [Interactive Learning Technologies: Theory, Practice, Experience]. Kyiv : A.P.N., 136 p. [in Ukrainian].

6. Savchenko, O.Ya. (2021). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti* [The Competence-Based Approach in Modern Education]. Kyiv: Pedagogical Thought, 112 p. [in Ukrainian].

7. Costlow, L., Herforth, A. & Sulser, T. (2024). Global analysis reveals persistent shortfalls and regional differences in availability of foods needed for health. *Global Food Security*, Vol. 44, pp. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.gfs.2024.100825>. [in English].

8. Griban, G., Myroshnychenko, M., Tkachenko, P. et al. (2021). Psychological and pedagogical determinants of students’ healthy lifestyle formation by means of health and fitness activities. *Wiadomosci Lekarskie*, Vol. 74(5), pp. 1074–1078. [in English].

9. Kovalchuk, H., Lupak, O. & Denolf, A.-M. (2017). Usage of training activity on purpose to preventive measures of cardiovascular diseases among students youth. *Human health: realities and prospects* : monographic series. Volume 2. “Healts and Environment”, edited by Nadiya Skotna. Drohobych : Posvit, pp. 378–391. [in English].

10. Pérez-Rodrigo, C. & Aranceta-Bartrina, J. (2022). School-based nutrition education: lessons learned and new perspectives. *Public Health Nutrition*, Vol. 25(4), pp. 890–898. [in English].

11. World Health Organization. Healthy diet. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/healthy-diet>. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 20.03.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

УДК 373.3.015.31:004.738.5

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.354240>

Наталія Семеній, кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри початкової освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0095-8449>

Зінаїда Лещенко, магістр
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7479-4269>

МЕДІАЗАСОБИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлено роль медіазасобів як ефективних інструментів у формуванні творчої активності учнів початкової школи. Розкрито особливості їхнього впливу на розвиток критичного мислення, уяви та комунікативних навичок молодших школярів. Проаналізовано наукові підходи до визначення термінів “медіаосвіта” та “медіазасіб”, а також окреслено психолого-педагогічні умови ефективного використання медіа в навчальному процесі. Наведено приклади завдань і методів, які сприяють активізації творчого потенціалу учнів через створення власних медіапродуктів. Виявлено, що сучасне навчальне середовище дедалі більше спрямовується на системну інтеграцію медіазасобів у початкову освіту для заохочення творчого мислення молодших школярів.

Ключові слова: креативність; медіаосвіта; медіазасоби; творча активність; молодший шкільний вік.

Табл. 1. Літ. 12.

Nataliya Semenii, Ph.D. (Pedagogy),
Senior Lecturer of the Primary Education Department,
Kyiv Borys Hrinchenko Metropolitan University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0095-8449>

Zinaida Leshchenko, Master’s Student,
Kyiv Borys Hrinchenko Metropolitan University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7479-4269>

MEDIA AS A TOOL FOR FORMING CREATIVE ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article considers media as an effective tool for developing creative activity in primary school pupils. It reveals the peculiarities of their influence on the development of critical thinking, imagination, and communication skills in younger schoolchildren. Scientific approaches to defining the concepts of “media education” and “media tools” are analysed, and the

psychological and pedagogical conditions for the effective use of media in the educational process are outlined. Examples of tasks and methods that promote the development of creative activity through the creation of one's own media products are given. It has been found that the modern educational environment is increasingly focused on the systematic integration of media tools into primary education to stimulate creative thinking in younger schoolchildren.

Based on the scientific literature, the essence of the concepts of "media education" and "media means" was determined. The article outlines the tasks and directions of media education in primary school, aimed at the formation of media literacy. Media education is growing as a process of preparing students for a critical perception of information, distinguishing facts, and creative use of media products. Difficulties in the implementation of media tools are identified, and recommendations are given for overcoming them, which contribute to improving attention, originality, flexibility, creativity, motivation, and independence.

Forms and methods of organizing media classes are described, aimed at developing critical thinking, the ability to analyze, justify one's position, create simple media, but also at forming teamwork and independent work skills.

Examples of creative media tasks have been developed, such as the project "What is food for a person", the exercise "Daily routine", the comic "Take care of your skin", and the word cloud "Human body".

Keywords: *creativity; media education; media; creative activity; junior school students.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток української освіти характеризується активним впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій та розширенням медіапростору, який впливає на формування особистості дитини. Зважаючи на швидку еволюцію соціальних мереж і їхній вплив на людську свідомість, виникає необхідність у підготовці дітей, які здатні критично оцінювати інформацію мас-медіа, перевіряти її достовірність і аналізувати зміст. Медіа мають потужний вплив на свідомість, поведінку та емоції аудиторії завдяки багатогранному впливу на сенсорні системи людини. Це дозволяє їм стати дієвим інструментом у формуванні історичної, культурної та соціальної самосвідомості.

В умовах Нової української школи проблема розвитку творчої активності учнів початкової школи набуває особливої актуальності, оскільки є невід'ємною частиною їх інтелектуального та духовного становлення. Саме в молодшому шкільному віці формуються основи креативного мислення, самостійності у прийнятті рішень та вміння знаходити нестандартні шляхи вирішення завдань [1, 54].

Вибір медіазасобів, як дієвого інструменту для розвитку творчої активності обумовлений тим, що діти покоління альфа є візуалами і схильні пізнавати світ саме через засоби медіа. Наочність, емоційна насиченість та інтерактивність надають широкі можливості для заохочення пізнавального інтересу і творчої діяльності молодших школярів. Використання відеоматеріалів, інтерактивних презентацій, освітніх платформ, мультимедійних ресурсів допомагає дітям опановувати навички аналізу інформації, формулювання власної думки та створення нових продуктів на основі отриманих знань.

Дослідження медіазасобів як засобу розвитку творчої активності учнів початкової школи є актуальним та педагогічно обґрунтованим, оскільки відповідає викликам сучасного освітнього середовища і спрямоване на формування компетентної, ініціативної та творчої особистості.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У сучасних умовах розвитку початкової освіти пи-

тання формування творчої активності молодших школярів набуває особливої ваги. Саме в цей період відбувається становлення базових основ креативного мислення, розвитку самостійності та здатності до ініціативної діяльності. Завдання сучасної освіти полягає у формуванні особистості, здатної не лише засвоювати інформацію, але й творчо застосовувати її на практиці.

Важливим є пошук ефективних шляхів використання медіазасобів для заохочення творчої активності учнів, формування їхньої медіаторчості через створення власних медіапродуктів, проектну діяльність та критичне сприйняття інформації. Це вимагає не лише технічного оснащення, а й зміни підготовки вчителів до роботи в умовах цифрового середовища.

Аналізуючи наукові праці, фокусуємо увагу на визначенні понять "медіаосвіта" та "медіазасіб". Розглядаючи дефініцію "медіаосвіта" вчена Н. Громова у своїй праці визначила її як діяльнісний процес розвитку та саморозвитку особистості із застосуванням засобів масової комунікації [2, 121].

З акцентом на освітній процес поняття "медіаосвіта" визначають науковці Я. Падалко та О. Слаба. Їхня інтерпретація полягає у розумінні медіаосвіти як галузі освіти, спрямованої на формування у особистості знань та навичок у різних аспектах медіа, а також на усвідомлення їхнього впливу на людську свідомість. Основна мета медіаосвіти, за їхнім твердженням, полягає у розвитку критичного мислення та формуванні медіаграмотності, які сприяють не лише усвідомленому споживанню медійних продуктів, а й глибшому розумінню того, як ці продукти впливають на психологію людей, котрим вони адресовані. Критичний розгляд медійного контенту потребує розвитку аналітичного мислення та вміння відрізнити факти від суб'єктивних оцінок, перевіряти достовірність джерел інформації, розпізнавати маніпулятивні техніки та приховані меседжі тощо [8, 297].

Основними завданнями медіаосвіти є:

- розвиток аналітичного мислення щодо ролі та функціонування медіа в соціумі;
- формування критичного ставлення до оцінки медіаповідомлень;

- навчання навичкам сприйняття, інтерпретації, аналізу, оцінювання медіатекстів;
- оволодіння технічними засобами мас-медіа;
- сприяння творчій самореалізації особистості засобами медіа [11, 716–717].

З поняттям “медіаосвіта” тісно пов’язаний термін “медіазасіб”, який слугує інструментом для реалізації завдань медіаосвіти на практиці. Медіазасоби виступають як каналами передачі інформації, так і ресурсами, що сприяють розвитку критичного мислення, навичок аналізу, інтерпретації та створення власного медіаконтенту. До них належать друковані видання, телебачення, радіо, інтернет-платформи, соціальні мережі та інші цифрові ресурси, що використовуються у навчальних цілях. Завдяки медіазасобам учні вчать свідомо сприймати інформацію, оцінювати її достовірність і відповідально діяти в медіапросторі.

Вчені І. Гуріненко, Г. Онкович, І. Сахневич, Т. Хижняк та інші, визначають медіазасоби як ефективні інструменти для формування медіанавичок у школярів. Г. Онкович, аналізуючи значення медіазасобів у навчально-виховному процесі, розробила їх соціально-педагогічну класифікацію, викремивши шість груп: за типом ключового медіа-ресурсу (преса, радіо, телебачення, кіно, відео, комп’ютерні мережі); за каналом передачі інформації (аудіо, відео, аудіовізуальні, текстові, графічні); за форматом використання (індивідуальне, групове, масове тощо); за змістовим наповненням і напрямками соціалізації (політичні, морально-виховні, естетичні та ін.); залежно від функцій і цілей застосування (освітні, комунікаційні, розважальні, соціального управління); а також з урахуванням впливу на особистість (розвиток світогляду, самовиховання, соціалізація) [7].

Науковці С. Дубовик та А. Готмар у своїй праці розкривають важливість медіапродуктів у сфері освіти, наводячи приклади їх застосування (навчальна онлайн-гра “Медіазнайко”, створення коміксів, вікторин та ін.) для їхнього використання у роботі з молодшими школярами [4, 173].

Активне використання медіазасобів та створення медіапродуктів в початковій школі досліджували вчені Н. Кушнір, Т. Прибора (застосування медіазасобів) [6], О. Раковська, Н. Семеній (використання медіапродуктів на уроці “ЯДС”) [10], А. Єфіменко, О. Ішутіна (використання медіатекстів на уроках мовнолітературної освітньої галузі) [5], К. Пономарьова (робота з медіапродуктами на уроках української мови) [9], Д. Сусанті, Н. Султоноврохма, С.Д. Пурвітасарі (застосування медіа для вивчення природничих наук) [12].

Ці дослідження свідчать, що використання медіазасобів у навчальному процесі в початковій школі є ефективним засобом для розвитку критичного мислення учнів та стимулювання їхньої творчої активності.

Формування творчої активності молодших школярів є предметом досліджень таких науковців, як Ю. Бондар, Ю. Дворник, А. Король, К. Петльована. Зокрема, Ю. Дворник визначає творчу активність учнів як складне особистісне явище й інтегративну характеристику, яка формується в процесі здійснення творчої діяльності. Вона виявляється через пізнавальні потреби та інтереси, супроводжується емоційним піднесенням і демонструється у нестандартному підході до розв’язання завдань. Водночас творча активність постає як прагнення особистості до самореалізації через розкриття власного творчого потенціалу [3, 11].

Прояв творчої активності багато в чому залежить від ретельної підготовки та роботи вчителя. На нашу думку, сучасні медіазасоби можуть стати тим інструментом, який сприятиме її розвитку та продемонструє широкі можливості для самовираження учнів. Використання сучасних медіазасобів у навчальному процесі стимулює пізнавальний інтерес, активізує творчу уяву, розвиває навички критичного мислення й мотивує до самостійного пошуку та творчого осмислення інформації. Завдяки цьому створюються умови для розкриття індивідуального потенціалу кожного учня та розвитку його креативних здібностей в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Мета статті – розкрити значення медіазасобів як інструменту формування творчої активності учнів початкової школи, визначити особливості їхнього ефективного впровадження у навчальний процес.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі, де діти з раннього віку контактують із телебаченням, смартфонами, соціальними мережами та різноманітними додатками, важливо не лише навчити їх безпечному користуванню здобутками технічного прогресу, а й розвивати навички аналізу споживчого контенту, навчити створювати власні медіапродукти, що є проявом творчої активності учнів.

У контексті останнього, медіазасоби виступають важливим інструментом формування творчої активності молодших школярів, сприяючи розвитку уяви, самовираження, ініціативності, а також навичок працювати як індивідуально, так і в команді.

Науковці С. Дубовик та А. Готмар звертають увагу на те, що впродовж останніх років засоби масової комунікації стають потужним інструментом формування світогляду людей, впливають на громадську думку та сприяють глобальним процесам, що динамічно трансформують соціальне середовище [4, 171].

Використання медіазасобів у початковій школі перестало бути лише способом урізноманітнити урок. Воно перетворилося на потужний інструмент, який змінює пасивного слухача на активного творця. У віці 6–10 років діти найкраще засвоюють інформацію через візуальне сприйняття та прак-

МЕДІАЗАСОБИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

тичну діяльність, тому медіа виступають ідеальним засобом для їхньої самореалізації.

К. Пономарьова поділяє медіазасоби на візуальні медіа (малюнки, фотографії, комікси, колажі, книги, журнали, газети), аудіальні медіа (звукзаписи, радіо), аудіовізуальні медіа (телевізійні програми, анімаційні фільми, кінофільми), інтернет-ресурси (комп'ютерні ігри, інформаційні платформи для дітей), а також рекламу у друкованих виданнях, на радіо та телебаченні [9, 81].

Залучення медіазасобів у навчальний процес, створення медіапродуктів під час виконання творчих завдань і проєктів (такі як комікси, плакати,

брошури, аудіозаписи, прості відео тощо) сприяє не лише розвитку технічних навичок, а й стимулює творчу активність, перетворюючи медіа на потужний засіб самовираження.

Медіазасоби роблять навчання по-справжньому живим. Коли дитина розуміє, що її ідея може втілитися у вигляді реального відео, коміксу або цифрового зображення, її внутрішня мотивація багаторазово посилюється. Для формування творчої активності важливо переходити від споживання контенту до його створення. Це стає основою творчої діяльності, яка супроводжуватиме дитину протягом усього життя.

Таблиця 1

Завдання для стимулювання творчої активності у процесі освоєння соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі

<i>Медіазасіб</i>	<i>Мета</i>	<i>Примітка</i>
Відеозапис “Корисні властивості мого улюбленого продукту”	Розвиток творчого мислення, мовленнєвої компетентності та здатності до командної роботи, формування творчої активності.	Пошук інформації про вітаміни та продукти, в яких вони містяться. Запис відео про свій улюблений продукт та його корисні властивості.
Інфографіка “Розпорядок дня”	Розвиток навичок самоорганізації, творчої активності та здатності подавати інформацію в стислій наочній формі.	Створення інфографіки за темою “Розпорядок дня” після проведення обговорення стосовно особливостей її реалізації.
Комікс “Бережи шкіру”	Розвиток творчої уяви, критичного мислення, вміння аналізувати ситуації та працювати в парах, систематизувати та аналізувати матеріал, проявляти творчу активність під час роботи з коміксом.	Створення коміксу на основі шаблону, запропонованого вчителем.
Хмара слів “Організм людини”	Формування творчої активності, колективної творчості та необхідних навичок роботи з цифровими технологіями.	Учні аналізують приклади хмар слів, після чого самостійно створюють власні проєкти на тему “Організм людини” за допомогою програми WordArt.
Цифровий сторітелінг “Безпека вдома”	Розвиток креативності, самостійності, алгоритмічного мислення, навичок генерування оригінальних ідей і вираження через тексти та візуальні образи.	Створення розповіді у вигляді коміксів або відеозаписів, використовуючи онлайн-сервіс Canva.

Ці завдання ілюструють, як медіазасоби перетворюють стандартні уроки на креативний процес, у якому учні не лише набувають знань, а й створюють власну продукцію. Ефективне впровадження таких підходів вимагає уваги до можливих

викликів, пов'язаних із безпекою, підготовкою та доступністю ресурсів. Нижче наведено таблицю з основними труднощами, що виникають під час впровадження медіа засобів, та пропонованими способами їх вирішення.

Таблиця 2

Труднощі застосування медіазасобів та шляхи їх подолання

<i>Труднощі застосування медіазасобів</i>	<i>Шляхи подолання труднощів</i>
При неправильному використанні можливі ризики для постави та зору.	Дотримання санітарно-гігієнічних норм. Використання проєкторів чи великих екранів для групового перегляду, чергуючи їх із традиційною формою навчання.
Невідповідність обраних засобів віковим чи індивідуальним особливостям учнів.	Вибір медіазасобів адаптованих до віку та потреб учнів.

МЕДІАЗАСОБИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Продовження таблиці 2

<i>Труднощі застосування медіазасобів</i>	<i>Шляхи подолання труднощів</i>
Брак у вчителів медіаграмотності та навичок ефективного застосування медіа на уроках.	Підвищення кваліфікації вчителів через тренінги та вебінари з медіа дидактики, акцентуючи увагу на практичному застосуванні.
Відсутність необхідного обладнання чи доступу до інтернету.	Налагодження технічного забезпечення класу.
Вільний доступ до небажаного або недостовірного контенту.	Використання під час занять перевірених сайтів, програм, додатків, журналів тощо. Навчати учнів критично оцінювати інформацію.

Висновки. Медіазасоби в сучасній початковій школі виконують не лише роль джерела інформації, але й стають потужним інструментом розвитку творчої активності учнів. Їх використання сприяє формуванню критичного мислення, розширює можливості для самовираження та створює умови для інтерактивної взаємодії. Завдяки використанню медіа діти навчаються аналізувати, інтерпретувати та творчо переосмислювати отримані знання, що підвищує їхню навчальну мотивацію та формує стійкий інтерес до пізнавальної діяльності.

Таким чином, інтеграція медіазасобів у навчальний процес початкової школи є важливим чинником розвитку особистості молодшого школяра. Вона дозволяє гармонійно поєднувати освітні завдання з творчим самовираженням, сприяє формуванню навичок співпраці та відкриває нові можливості для провадження інноваційних підходів до навчання.

Медіазасоби відіграють значну роль у формуванні творчої активності учнів початкової школи, перетворюючи пасивне сприйняття інформації на активну та продуктивну роботу. У перспективі необхідно звернути увагу на вивчення міжнародного досвіду використання медіазасобів із метою пошуку універсальних та унікальних підходів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О. Навчально-методичний посібник “Нова українська школа: дидактичні основи формування медіаграмотності в учнів початкової школи” для педагогів працівників. Київ : Генеза, 2020. 96 с.
2. Громова Н. Формування медіа компетентності майбутнього вчителя-словесника в курсі “Методика навчання української мови”. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 8 (102). С. 119–130, С. 121.
3. Дворник Ю.Ф. Формування творчої активності молодших школярів як психолого-педагогічна проблема. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2020. № 1. С. 9–16.
4. Дубовик С., Готмар А. Формування в молодших школярів умінь створювати медіапродукти. *Молодий вчений*. 2021. № 2. С. 171–175.
5. Єфіменко А., Ішутіна О. Робота з медіатекстом на уроках мовнолітературної освітньої галузі як метод фор-

мування медіаграмотності молодших школярів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Слов’янськ : ДНПУ, 2021. Вип. 14 (1). С. 125–132.

6. Кушнір Н.М., Прибора Т.О. Застосування медіазасобів в освітньому процесі початкової школи. *The III International Scientific and Practical Conference “Innovative methods in education, science and business: challenges and opportunities”*, September 16–18, 2024. С. 119–122.

7. Онкович Г. Медіаосвіта: програма навчального курсу для студентів вищих навчальних закладів. Київ : ІВО НАПН України, 2010. 24 с. URL: <https://edu.of.ru/attach/17/82979.doc>.

8. Падалко Я., Слаба О. Значення медіаосвіти та медіаграмотності у сучасному суспільстві. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 61, том 2, 2023. С. 295–299.

9. Пономарьова К.І. Робота з медіапродуктами у процесі навчання української мови в початковій школі. *Development of modern technologies and scientific potential of the world: coll. of scientific papers “ΛΟΓΟΣ” with materials of the International scientific-practical conf. (London, July 29)*. London, Great Britain: NGO European Scientific Platform, 2019. Vol (4). pp. 80–84. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716960/> (дата звернення 06.08.2024).

10. Раковська О.Г., Семеній Н.О. Медіапродукти як невід’ємна складова інтегрованого курсу “ЯДС” у початковій школі. *Збірник наукових праць. Мозаїка початкової освіти*. 2025. Вип. 2. С. 222–226.

11. Сидоренко Я.І. Використання медіаосвітніх технологій у новій українській школі. *Інноваційні практики наукової освіти: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. С. 715–721.

12. Susanti D.A., Sultonurohmah N., Purwitasari E. D. The Effectiveness of Using Canva Application as A Science Learning Media in Elementary Schools. *BASICA*, 2025. Vol. 4, No. 2. pp. 89–100.

REFERENCES

1. Antonova, O. (2020). Navchalno-metodychnyi posibnyk “Nova ukrainska shkola: dydaktychni osnovy formuvannya mediahramotnosti v uchniv pochatkovoї shkoly” dlia pedahoh. pratsivnykiv [Educational and methodological manual “New Ukrainian School: Didactic Foundations of the Formation of Media Literacy in Primary School Students” for teachers]. Kyiv, 96 p. [in Ukrainian].
2. Bondar, Yu.V. (2020). Formuvannya media kompetentnosti maibutnoho vchytelia-slovesnyka v kursy “Metodyka navchannya ukrainskoї movy” [Formation of creative activity

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ АЛГОРИТМІЗАЦІЇ

of younger schoolchildren by means of interactive technologies]. *Scientific notes of the Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*. Vol. 61. pp. 9–13. [in Ukrainian].

3. Dvornyk, Yu.F. (2020). Formuvannya tvorchoi aktyvnosti molodshykh shkoliariv yak psikhologo-pedahohichna problema [Formation of creative activity of younger schoolchildren as a psychological and pedagogical problem]. *Scientific notes of the M. Gogol State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences*. No. 1, pp. 9–16. [in Ukrainian].

4. Dubovik, S. & Gotmar, A. (2021). Formuvannya v molodshykh shkoliariv umin stvoriuvaty mediaprodukty [Formation of the ability of younger schoolchildren to create media products]. *Young scientist*. No. 2, pp. 171–175. [in Ukrainian].

5. Efimenko, A. & Ishutina, O. (2021). Robota z media-tekstom na urokakh movnoliteraturnoi osvnoi haluzi yak metod formuvannya mediahramotnosti molodshykh shkoliariv [Working with media text in the lessons of the language and literature educational branch as a method of forming media literacy of younger schoolchildren]. *Teacher professionalism: theoretical and methodological aspects*. Slavyansk. Vol. 14 (1). pp. 125–132. [in Ukrainian].

6. Kushnir, N.M. & Prybora, T.O. (2024). Zastosuvannya mediazasobiv v osvitnomuprotsesi pochatkovoї shkoly [The use of media in the educational process of primary school]. *The III International Scientific and Practical Conference "Innovative methods in education, science and business: challenges and opportunities"*, September 16–18, pp. 119–122. [in Ukrainian].

7. Onkovych, H. (2010). Mediaosvita: prohrama navchalnoho kursu dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Media Education: A Training Course Programme for Students of Higher Education Institutions]. Kyiv, 24 p. Available at: <https://edu.of.ru/attach/17/82979.doc>. [in Ukrainian].

8. Padalko, Y. & Slaba, O. (2023). Znachennia media-osvity ta mediahramotnosti u suchasnomu suspilstvi [The importance of media education and media literacy in modern society]. *Current issues in the humanities*. Issue 61, Vol. 2, pp. 295–299. [in Ukrainian].

9. Ponomareva, K.I. (2019). Robota z mediaproduktamy u protsesi navchannia ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli [Working with media products in the process of teaching the Ukrainian language in primary school]. *Development of modern technologies and scientific potential of the world: coll. of scientific papers "ΑΙΟΓΟΣ" with materials of the International scientific-practical conf. (London, July 29)*. London, Great Britain: NGO European Scientific Platform. Vol (4). pp. 80–84. Available at: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716960/> [in Ukrainian].

10. Rakovska, O.G. & Semenii, N.O. (2025). Mediaprodukty yak nevidiemna skladova intehrovanoho kursu "IaDS" u pochatkovii shkoli [Media products as an integral part of the integrated course "YADS" in primary school]. *Collection of scientific papers. Mosaic of primary education*. Vol. 2. pp. 222–226. [in Ukrainian].

11. Sydorenko, Ya.I. (2023). Vykorystannia mediaosvitnikh tekhnolohii u novii ukrainskii shkoli [The use of media educational technologies in the new Ukrainian school]. *Innovative practices of scientific education: materials of the III All-Ukrainian scientific and practical conference*. Kyiv : Institute of Gifted Children of the National Academy of Sciences of Ukraine. pp. 715–721. [in Ukrainian].

12. Susanti, D.A., Sulonurohmah, N. & Purwitasari, E.D. (2025). The Effectiveness of Using Canva Application as A Science Learning Media in Elementary Schools. *BASICA*. Vol. 4, No. 2, pp. 89–100. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 13.03.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

УДК 378.147:373.3.011.3-051:004.021

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.358063>

Іван Васи́ликів, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9220-1736>

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ АЛГОРИТМІЗАЦІЇ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів початкової школи до навчання алгоритмізації. Актуальність теми зумовлена вимогами Державного стандарту початкової освіти, оновленням змісту інформатичної освітньої галузі, потребою формування в молодших школярів алгоритмічного мислення, умінь діяти за інструкцією, аналізувати послідовність дій, створювати й перевіряти прості алгоритми, а також зростанням ролі візуального програмування в сучасній початковій школі. З'ясовано сутність компетентнісного підходу як методологічної основи професійної підготовки педагога, орієнтованої не лише на засвоєння знань, а й на формування здатності діяти в реальних педагогічних ситуаціях. Визначено компоненти готовності майбутнього вчителя до навчання алгоритмізації: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний. Обґрунтовано, що ефективна підготовка майбутніх учителів початкової школи передбачає інтеграцію психолого-педагогічної, методичної та цифрової підготовки, використання практико-орієнтованих завдань, дидактичних ігор, вправ unplugged, засобів Scratch та інших середовищ візуального програмування. Окреслено методичні умови реалізації компетентнісного підходу: моделювання уроків інформатики,

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ АЛГОРИТМІЗАЦІЇ

проектування навчальних ситуацій, добір дидактичних матеріалів, виконання мікрОВикладання, аналіз типових помилок учнів, формувальне оцінювання результатів. Запропоновано приклади навчальних завдань і видів діяльності, що сприяють формуванню професійної готовності студентів до навчання елементів алгоритмізації у 2–4 класах. Зроблено висновок, що компетентнісний підхід забезпечує практичну спрямованість підготовки майбутніх учителів, сприяє розвитку їхньої методичної, цифрової та комунікативної компетентностей і підвищує готовність до реалізації завдань Нової української школи.

Ключові слова: компетентнісний підхід; майбутні вчителі початкової школи; алгоритмізація; алгоритмічне мислення; візуальне програмування; Scratch; професійна підготовка; НУШ.

Табл. 2. Літ. 12.

Ivan Vasylykiv, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Fundamental Disciplines of Primary Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9220-1736>

COMPETENCE-BASED APPROACH IN TRAINING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO TEACH ALGORITHMIZATION

The article substantiates the competence-based approach in the training of future primary school teachers to teach algorithmization. The relevance of the topic is determined by the requirements of the State Standard of Primary Education, the renewal of the content of the informatics educational field, the need to develop algorithmic thinking in younger learners, the ability to follow instructions, analyse sequences of actions, create and verify simple algorithms, as well as the growing role of visual programming in primary school. The essence of the competence-based approach is clarified as a methodological basis of teacher education aimed not only at acquiring knowledge but also at developing the ability to act in real pedagogical situations. The components of future teachers' readiness to teach algorithmization are identified: motivational and value, cognitive, operational and activity-based, and reflective and evaluative. It is proven that effective training of future primary school teachers requires the integration of psychological, pedagogical, methodological, and digital training, as well as the use of practice-oriented tasks, didactic games, unplugged exercises, Scratch, and other visual programming environments. The methodological conditions for implementing the competence-based approach are outlined: modelling informatics lessons, designing learning situations, selecting didactic materials, microteaching, analysing pupils' typical mistakes, and using formative assessment. It is concluded that the competence-based approach ensures the practical orientation of teacher training, promotes the development of methodological, digital, and communicative competences, and increases readiness to implement the tasks of the New Ukrainian School.

Keywords: competence-based approach; future primary school teachers; algorithmization; algorithmic thinking; visual programming; Scratch; professional training; New Ukrainian School.

Постановка проблеми. Сучасна початкова школа функціонує в умовах цифрової трансформації освіти, що змінює вимоги до змісту, форм і засобів професійної підготовки вчителя. Інформатична освітня галузь у початковій школі спрямована не лише на ознайомлення дітей із цифровими пристроями, а й на формування здатності діяти за правилом, розпізнавати послідовність кроків, аналізувати умови, прогнозувати результат дії, тобто оволодівати первинними елементами алгоритмічного мислення [6; 9]. У Державному стандарті початкової освіти акцентовано на результативності навчання, розвитку ключових і предметних компетентностей, а типові освітні програми передбачають формування в учнів уміння визначати послідовність дій для виконавців, працювати з простими алгоритмами, середовищами програмування та моделями [6; 9]. Водночас реалізація цих завдань залежить від того, наскільки майбутній учитель початкової школи здатний методично грамотно організувати навчання алгоритмізації, поєднати ігрові, практичні та цифрові інструменти, адаптувати зміст до вікових можливостей молодших школярів.

Проблема ускладнюється тим, що в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи алгоритмізація нерідко розглядається фрагментарно: або як частина загальної цифрової підготовки, або як окремий технічний модуль, недостатньо пов'язаний із методикою навчання молодших школярів. За таких умов студенти можуть знати окремі інструменти чи команди візуального програмування, але не завжди вміють перетворити ці знання на цілісну методику навчання дітей поняттям алгоритму, виконавця, команди, циклу, розгалуження, події. Саме тому особливої ваги набуває компетентнісний підхід, який орієнтує підготовку майбутнього педагога на здатність діяти, приймати методичні рішення, проектувати освітні ситуації й досягати конкретних результатів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика компетентнісної підготовки майбутніх учителів початкової школи перебуває в полі зору вітчизняних і зарубіжних дослідників. Науковці наголошують, що сучасний учитель має володіти цифровою, методичною, комунікативною та рефлексивною компетентностями, здатністю інтегрува-

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ АЛГОРИТМІЗАЦІЇ

ти цифрові технології в освітній процес, проектувати навчальні матеріали та забезпечувати діяльній характер навчання [1; 2; 8]. Європейська рамка DigCompEdu окреслює цифрову компетентність педагога як багатовимірну систему вмінь, що охоплює професійну взаємодію, створення й добір цифрового контенту, організацію навчання, оцінювання та розвиток цифрової компетентності здобувачів освіти [12]. Для майбутнього вчителя початкової школи це означає не просто володіння сервісами, а здатність перетворити цифрові ресурси на засіб навчання й розвитку дитини.

Окрему групу праць становлять дослідження, присвячені формуванню алгоритмічного мислення та навчанню алгоритмізації. Так, І. Василиків та Р. Романчук висвітлюють особливості формування алгоритмічного мислення молодших школярів на уроках інформатики, акцентуючи увагу на поєднанні життєвого досвіду дітей, ігрових технологій та інформаційних засобів у навчання алгоритмізації [3]. О. Шкуренко та А. Смик висвітлюють методичні особливості вивчення теми “Алгоритми і виконавці” у початковій школі, звертаючи увагу на поетапність формування алгоритмічного мислення, використання вправ без комп’ютера та онлайн-сервісів [10]. О.І. Яценко та Л. Чумак, аналізуючи середовища візуального програмування для майбутніх учителів початкової школи, доводять доцільність використання Scratch і Scratch-подібних середовищ як найбільш зручних для розвитку ІКТ-компетентності та початкових навичок програмування [11].

Попри значну кількість праць, недостатньо розкритими залишаються питання саме компетентнісної підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання алгоритмізації: визначення структури їхньої готовності, методичних умов її формування, добору практико-орієнтованих завдань і способів інтеграції цифрового та методичного компонентів підготовки.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні компетентнісного підходу у підготовці майбутніх учителів початкової школи до навчання алгоритмізації та визначенні методичних умов, змістових компонентів і видів навчальної діяльності, що забезпечують формування їхньої професійної готовності до реалізації цього напрямку в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід у сучасній педагогічній освіті розглядається як спрямування освітнього процесу на досягнення не лише знань, а насамперед діяльностей результату. Його сутність полягає у формуванні в здобувачів вищої освіти інтегрованих здатностей діяти в типових і нестандартних професійних ситуаціях, поєднуючи знання, вміння, цінності, досвід, способи мислення і готовність до

саморозвитку [1; 8; 12]. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 “Початкова освіта” також орієнтує освітні програми на формування загальних і спеціальних компетентностей, пов’язаних із плануванням, організацією, оцінюванням та методичним забезпеченням освітнього процесу [7].

У контексті підготовки до навчання алгоритмізації компетентнісний підхід має особливу значущість. Алгоритмізація в початковій школі не зводиться до механічного запам’ятовування термінів або відтворення окремих команд. Її зміст полягає у формуванні в дітей умінь бачити закономірність, визначати послідовність дій, співвідносити умову і результат, знаходити помилки та пропонувати способи їх виправлення. Відповідно майбутній учитель має бути готовим не лише сам виконувати алгоритми або користуватися середовищем Scratch, а й добирати методично доцільні приклади, пояснювати складні поняття доступною мовою, будувати систему завдань від простого до складного, враховувати вікові особливості молодших школярів, підтримувати мотивацію до навчання через гру, дослідження й творчість.

З позицій компетентнісного підходу готовність майбутнього вчителя початкової школи до навчання алгоритмізації доцільно розглядати як інтегративне утворення, що поєднує кілька взаємопов’язаних компонентів. По-перше, мотиваційно-ціннісний компонент відображає усвідомлення значущості алгоритмізації для розвитку мислення молодших школярів, позитивне ставлення до цифрових інструментів, готовність до впровадження інноваційних методик. По-друге, когнітивний компонент охоплює знання про сутність алгоритму, базові алгоритмічні структури, особливості візуального програмування, нормативні вимоги до результатів навчання в початковій школі, методику пояснення відповідних понять дітям. По-третє, операційно-діяльній компонент передбачає вміння складати алгоритми, працювати у Scratch та інших середовищах, конструювати дидактичні вправи, проводити фрагменти уроків, організовувати групову роботу й навчальні проекти. По-четверте, рефлексивно-оцінний компонент виявляється у здатності аналізувати власну діяльність, виявляти методичні помилки, оцінювати навчальні досягнення молодших школярів і коригувати зміст та форми роботи.

Зазначені компоненти конкретизовано в таблиці 1.

Компетентнісний підхід вимагає, щоб формування названих компонентів відбувалося не ізольовано, а в єдності теоретичної, практичної та рефлексивної підготовки. Саме тому зміст підготовки майбутніх учителів до навчання алгоритмізації доцільно вибудовувати на засадах інтеграції кількох освітніх блоків. Перший блок – психолого-педаго-

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ АЛГОРИТМІЗАЦІЇ

гічний – забезпечує розуміння вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвитку їхнього мислення, уваги, пам'яті, здатності сприймати інструкцію й діяти за правилом. Другий блок – предметно-методичний – охоплює зміст інформатичної освітньої галузі, методику введення понять “алгоритм”, “виконавець”, “команда”, “подія”,

“повторення”, “умова”, організацію роботи з цифровими та безкомп'ютерними завданнями. Третій блок – цифрово-практичний – пов'язаний із використанням середовищ візуального програмування, розробкою інтерактивних вправ, навчальних ігор, мініпроектів, а також створенням власних цифрових ресурсів для уроку [2; 11; 12].

Таблиця 1

Структура готовності майбутніх учителів початкової школи до навчання алгоритмізації

Компонент	Зміст компонента	Показники сформованості
Мотиваційно-ціннісний	Усвідомлення значущості алгоритмізації для розвитку логіки, уваги, вміння планувати дії; позитивне ставлення до цифрових технологій та інноваційних методик.	Інтерес до методики навчання інформатики; готовність застосовувати ігрові, проєктні та цифрові засоби; орієнтація на розвиток дитини.
Когнітивний	Знання про алгоритм, виконавця, команди, лінійні, циклічні та розгалужені структури; розуміння вимог НУШ і вікових особливостей молодших школярів.	Здатність пояснити поняття доступною мовою; знання змісту програм; розуміння методики введення нових понять.
Операційно-діяльнісний	Уміння складати алгоритми, працювати із Scratch, розробляти вправи unplugged, створювати навчальні завдання, проводити фрагменти уроків.	Успішне виконання практичних завдань; проєктування конспектів уроків; використання дидактичних матеріалів і цифрових інструментів.
Рефлексивно-оцінний	Здатність аналізувати власну діяльність і діяльність учнів, виявляти типові труднощі, добирати способи формульованого оцінювання.	Уміння оцінювати результати навчання; коригувати методику; здійснювати самоаналіз і взаємоаналіз мікрвикладання.

Значний потенціал для реалізації компетентнісного підходу має використання в підготовці студентів вправ unplugged, тобто завдань без комп'ютера. Саме такі вправи допомагають майбутнім учителям усвідомити, що алгоритмізація для молодших школярів починається не з технічного інтерфейсу, а з життєвих ситуацій, гри, руху, практичної дії. Наприклад, студенти можуть моделювати алгоритми ранкових дій, приготування бутерброда, складання орнаменту, пошуку маршруту на полі, сортування предметів за ознакою, відтворення візерунка за інструкцією. Такі вправи вчать майбутнього педагога добирати доступні приклади, формувати в дітей розуміння послідовності дій, умови та повторення, а також виявляти й виправляти помилки в алгоритмі.

Після етапу безкомп'ютерного опрацювання доцільним є перехід до візуального програмування. Scratch і Scratch-подібні середовища є цінними не лише через простоту інтерфейсу, а насамперед тому, що вони дають змогу наочно представити алгоритмічні конструкції у вигляді блоків, зменшують когнітивне навантаження, сприяють дослідницькій і творчій активності учнів та майбутніх учителів [10; 11]. У підготовці студентів важливо не обмежуватися технічним навчанням команд руху, зовнішнього вигляду чи звуку, а постійно ставити методичні запитання: яку навчальну мету реалізує ця вправа, яке поняття формується, як пояснити його дітям, які труднощі можуть виникнути, як здійснювати оцінювання результату.

Ефективність компетентнісної підготовки зростає тоді, коли студенти виконують не окремі розрізнені вправи, а проходять логічно вибудовану систему діяльності: аналізують програмові вимоги, добирають зміст для конкретного класу, створюють серію завдань, моделюють фрагмент уроку, проводять мікрвикладання, одержують зворотний зв'язок від викладача й однокласників, удосконалюють власні розробки. У такому форматі знання перетворюються на досвід професійної дії. Особливо корисними є завдання, що передбачають аналіз типових учнівських помилок: пропуск кроку в алгоритмі, неправильний порядок дій, нерозуміння умови, некоректне використання циклу чи події, складність перенесення словесного опису в блокову модель. Робота з подібними ситуаціями формує у студентів здатність прогнозувати труднощі й добирати шляхи педагогічної підтримки.

Суттєвою умовою реалізації компетентнісного підходу є міжпредметна інтеграція. Алгоритмізація в початковій школі має природні зв'язки з математикою, мовно-літературною галуззю, дизайном і технологіями, інтегрованим курсом “Я досліджую світ”. Майбутній учитель повинен уміти використовувати алгоритмічні завдання у різних навчальних контекстах: як інструкцію до виготовлення виробу, план побудови малюнка, послідовність досліду, схему розв'язання задачі, правила руху персонажа. Завдяки цьому алгоритмізація постає не ізольованим змістовим блоком, а універсальним інструментом організації мислення і дії.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ АЛГОРИТМІЗАЦІЇ

У практиці підготовки майбутніх учителів важливо поєднувати індивідуальні, парні та групові форми роботи. Індивідуальні завдання дають можливість відпрацювати техніку складання алгоритмів і роботи у Scratch; парна робота сприяє обговоренню способів розв'язання і взаємооцінюванню; групові мініпроекти розвивають уміння домовлятися, розподіляти ролі, презентувати результат, що є важливими складниками професійної компетентності вчителя. Доцільними є такі види роботи, як створення цифрової казки, інтерактивної гри на повторення теми, алгоритмічної вправи для ранкової зустрічі, сценарію анімації для пояснення навчального матеріалу.

Важливою складовою компетентнісної підготовки є формувальне оцінювання. Майбутні вчителі мають навчитися оцінювати не лише кінцевий продукт, а й процес мислення учня: як дитина формує кроки, чи розуміє мету дії, чи може пояснити свій вибір, чи здатна помітити помилку й

запропонувати виправлення. Тому у фаховій підготовці студентів доцільно використовувати чек-листи спостереження, критерії оцінювання алгоритмічного завдання, карти самооцінки, рефлексивні коментарі після мікрОВикладання. Це сприяє переходу від формального контролю до підтримки індивідуального розвитку учня.

На основі узагальнення наукових праць і практики підготовки студентів можемо визначити ключові методичні умови реалізації компетентнісного підходу у підготовці майбутніх учителів початкової школи до навчання алгоритмізації: 1) інтеграція нормативного, предметного, методичного і цифрового змісту; 2) опора на практико-орієнтовані завдання та мікрОВикладання; 3) використання вправ unplugged як пропедевтичного етапу; 4) системне застосування Scratch і подібних середовищ; 5) міжпредметна інтеграція алгоритмічного змісту; 6) формувальне оцінювання та рефлексія. Узагальнення цих умов і прикладів діяльності подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Види діяльності у підготовці майбутніх учителів до навчання алгоритмізації

Етап підготовки	Зміст роботи студентів	Очікуваний результат	Приклад завдання
Пропедевтичний	Виконання вправ unplugged, аналіз життєвих ситуацій, пошук послідовності дій.	Розуміння сутності алгоритму та його властивостей.	Скласти словесний алгоритм "Зібрати портфель".
Предметно-методичний	Опрацювання програмових вимог, аналіз підручників, добір вправ для 2-4 класів.	Знання змісту і методики навчання алгоритмізації.	Розробити серію вправ до теми "Алгоритми і виконавці".
Цифрово-практичний	Робота у Scratch, створення скриптів, ігор, анімацій, моделей із циклами та подіями.	Уміння використовувати візуальне програмування у навчанні.	Створити мінігру, у якій персонаж рухається за алгоритмом.
Рефлексивний	МікрОВикладання, взаємоаналіз, оцінювання учнівських робіт, корекція завдань.	Здатність аналізувати і вдосконалювати власну методику.	Провести фрагмент уроку і здійснити самоаналіз за критеріями.

Отже, компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи до навчання алгоритмізації передбачає цілісне поєднання знань, умінь, досвіду діяльності, ціннісних орієнтацій і рефлексії. Його реалізація дає змогу відійти від вузького технократичного розуміння алгоритмізації та представити її як важливий засіб розвитку мислення, мовлення, уваги, самоконтролю й творчості молодших школярів. Для майбутнього вчителя це означає готовність діяти в реальних освітніх ситуаціях: пояснювати, демонструвати, організувати гру, ставити запитання, підтримувати дитину, оцінювати процес і результат діяльності.

У зв'язку з цим зміст професійної підготовки має орієнтуватися не тільки на освоєння окремих цифрових інструментів, а й на формування методичної культури використання алгоритмічного змісту в початковій школі. Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо розроблення та експериментальну перевірку моделі компетентнісної підготовки майбутніх учителів до навчання алгоритмізації, а також створення системи діагно-

стичних критеріїв і показників сформованості відповідної професійної готовності.

Не менш важливим є розвиток у майбутніх учителів уміння створювати власний навчально-методичний контент з алгоритмізації. Йдеться про картки із завданнями, ілюстровані інструкції, маршрути для ігрових виконавців, шаблони рефлексії, електронні презентації, інтерактивні вправи, мініпроекти у Scratch, добірки вправ для інтегрованих уроків. Створення такого контенту має відбуватися не стихійно, а на основі чітких критеріїв: відповідність програмовим результатам, віковій доступності, логічній послідовності, візуальній виразності, можливості диференціації. Саме тоді цифровий продукт стає інструментом професійного зростання студента. Крім того, робота над власними матеріалами формує в майбутнього педагога відповідальне ставлення до якості освітнього контенту, привчає орієнтуватися не на кількість ефектів, а на педагогічну доцільність кожного завдання, що особливо важливо в умовах Нової української школи.

Окремої уваги потребує діагностика сформо-

ваності готовності майбутніх учителів до навчання алгоритмізації. На наш погляд, доцільно поєднувати кілька груп діагностичних засобів: аналітичні завдання на розуміння алгоритмічних понять; практичні роботи у Scratch; методичні кейси з описом навчальних ситуацій; спостереження за мікровикладанням; самооцінювання та рефлексивні щоденники студентів. Наприклад, під час аналізу кейсу студенту можна запропонувати ситуацію, коли учні 3 класу плутають команди виконавця або не розуміють, навіщо потрібне повторення дій. Завданням студента буде не тільки назвати помилку, а й пояснити її причини, запропонувати кілька способів педагогічної підтримки та сформулювати критерії перевірки результату. Така діагностика дає змогу оцінити не лише рівень засвоєння змісту, а й сформованість професійного мислення, здатність аналізувати навчальну ситуацію і приймати обґрунтоване методичне рішення.

Водночас важливо забезпечити наступність між університетською підготовкою та педагогічною практикою. Під час проходження практики студенти мають отримати можливість спостерігати, як учитель початкової школи формує в дітей уміння діяти за інструкцією, організовує роботу з алгоритмами без комп'ютера, використовує середовище Scratch або інші цифрові інструменти, здійснює формувальне оцінювання. Після спостереження студент повинен виконати аналітичні завдання: визначити, які компетентності формувалися на уроці, які методи й прийоми були ефективними, які труднощі виникли в учнів, як можна вдосконалити запропоновані справи. Ще продуктивнішим є формат, коли студент не лише спостерігає, а проводить окремі етапи уроку, апробує власні матеріали, отримує фаховий зворотний зв'язок і коригує власні методичні рішення. Саме педагогічна практика робить компетентнісний підхід реальним механізмом професійного становлення, а не декларативною характеристикою освітньої програми.

Практична реалізація компетентнісного підходу у вищій педагогічній школі потребує оновлення змісту аудиторної та позааудиторної роботи студентів. У межах навчальних дисциплін доцільно передбачати спеціальні міні-модулі, присвячені методиці формування алгоритмічного мислення молодших школярів. Такий модуль може охоплювати послідовне опрацювання чотирьох змістових ліній: 1) алгоритмізація в повсякденному житті дитини; 2) алгоритм як модель діяльності виконавця; 3) візуальне програмування та побудова простих цифрових проєктів; 4) оцінювання й корекція навчальних досягнень учнів. Важливо, щоб кожна лінія завершувалася не тестом на відтворення інформації, а виконанням практичного завдання: розробленням справи, конспекту фрагмента уроку, скрипту в Scratch, картки спостереження або ди-

дактичної гри. За такої організації підготовки студенти вчать не лише знати зміст теми, а й переносити його в реальну педагогічну діяльність.

Крім того, у системі підготовки майбутніх учителів доцільно активніше використовувати міжкафедральну співпрацю. Питання алгоритмізації можуть ефективно опрацьовуватися на стику методики навчання інформатики, педагогіки, психології, методики навчання математики, мовно-літературної освіти та технологічної галузі. Спільні заняття, інтегровані проєкти, бінарні практикуми та майстер-класи сприяють тому, що студенти починають бачити алгоритмічне мислення як надпредметний ресурс розвитку дитини. Саме такий підхід відповідає сучасній логіці професійної підготовки вчителя початкової школи, для якого важливо не лише знати окрему тему, а й уміти інтегрувати її в цілісний освітній процес, орієнтований на формування ключових компетентностей молодших школярів.

Перспективним напрямом удосконалення підготовки студентів є використання компетентнісно зорієнтованих портфоліо, у яких накопичуються результати роботи майбутнього вчителя з алгоритмізації: конспекти занять, фото або описи вправ unplugged, скріншоти власних проєктів у Scratch, фрагменти дидактичних матеріалів, записи рефлексії після педагогічної практики, рецензії викладача й одногрупників. Портфоліо дає змогу простежити динаміку професійного зростання студента, виявити сильні сторони та зони для вдосконалення, поєднати академічні результати з реальними професійними досягненнями. Для викладача це також інструмент більш об'єктивного оцінювання, адже він бачить не випадковий результат окремої роботи, а системно сформовану здатність студента планувати, створювати, апробувати і вдосконалювати навчальний контент з алгоритмізації.

Висновки. У результаті теоретичного аналізу встановлено, що компетентнісний підхід є методологічно продуктивною основою підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання алгоритмізації. Він забезпечує орієнтацію освітнього процесу на результат, представлений не лише обсягом знань, а здатністю студента проєктувати й реалізовувати навчальні ситуації, спрямовані на формування алгоритмічного мислення молодших школярів. Визначено, що готовність майбутнього вчителя до навчання алгоритмізації має мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний компоненти. Обґрунтовано методичні умови реалізації компетентнісного підходу: інтеграцію психолого-педагогічної, методичної та цифрової підготовки; використання вправ unplugged; системне застосування візуального програмування; моделювання уроків і мікровикладання; формувальне оцінювання та рефлексію. Зроблено висновок, що саме така організація підготовки сту-

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ АЛГОРИТМІЗАЦІЇ

дентів сприяє формуванню їхньої професійної готовності до реалізації завдань інформатичної освітньої галузі та відповідає вимогам Нової української школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахмат Н.В., Сторчова Т.В., Моцик Р.В., Мелекесцева Н.В., Братиця Г.Г. Сучасні тенденції розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів: європейський досвід. *Академічні візії*. 2023. Вип. 15.
 2. Бойчук Ю.Д., Боярська-Хоменко А.В., Доценко С.О. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів: досвід Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. *Дидактика*. 2021. Вип. 1. С. 7–13.
 3. Василюк І., Романчук Р. Особливості формування алгоритмічного мислення молодших школярів на уроках інформатики. *Молодь і ринок*. 2021. № 2/188. С. 90–95. DOI: 10.24919/2308-4634.2021.230493.
 4. Жерновникова О.А., Перетяга Л.Є., Ковтун А.В. та ін. Технологія формування цифрової компетентності майбутніх учителів засобами гейміфікації. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 75, № 1. С. 170–185.
 5. Овчарук О.В., Гриценчук О.О., Іванюк І.В. та ін. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті: політики та практики. Київ: *Педагогічна думка*, 2019.
 6. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87 // База даних “Законодавство України” / Верховна Рада України.
 7. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 “Початкова освіта” для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021 № 357.
 8. Стойка О. Я. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 2 (46). С. 66–72.
 9. Типові освітні програми для початкової школи // Міністерство освіти і науки України.
 10. Шкуренко О.В., Смик А.О. Методичні особливості вивчення теми “Алгоритми і виконавці” у початковій школі. *Молодий вчений*. 2024. № 7 (131). С. 8–11.
 11. Яценко О.І., Чумак Л.Ф. Критерії добору середовища навчання програмування для формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 78, № 4. С. 225–239.
 12. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017.
- ### REFERENCES
1. Bakhmat, N.V., Storchova, T.V., Motsyk, R.V., Mieliekiestseva, N.V. & Bratytzia, H.H. (2023). Suchasni tendentsii rozvytku tsyfrovoyi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv: yevropeiskiy dosvid [Current trends in the development of future teachers' digital competence: European experience]. *Academiv Visions*, (15). [in Ukrainian].
 2. Boichuk, Yu.D., Boiarska-Khomenko, A.V. & Dotsenko, S.O. (2021). Formuvannia tsyfrovoyi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv: dosvid H. S. Skovorody Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu [Formation of digital competence of future teachers: experience of H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University]. *Dydaktyka*, 1, pp. 7–13. [in Ukrainian].
 3. Vasylykiv, I. & Romanchuk, R. (2021). Osoblyvosti formuvannia alhorytmichnoho myslennia molodshykh shkoliariv na urokakh informatyky [Features of forming younger schoolchildren's algorithmic thinking in computer science lessons]. *Youth & market*, 2/188, pp. 90–95. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.230493> [in Ukrainian].
 4. Zhernovnykova, O.A., Peretiaha, L.Ye., Kovtun, A.V., et al. (2020). Tekhnolohiia formuvannia tsyfrovoyi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv zasobamy heimifikatsii [Technology of forming future teachers' digital competence by means of gamification]. *Information technologies and learning tools*, 75(1), pp. 170–185. [in Ukrainian].
 5. Ovcharuk, O.V., Hrytsenchuk, O.O., Ivaniuk, I.V., et al. (2019). Rozvytok informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti vchyteliv v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv v osviti: polityka i praktyka [Development of teachers' information and communication competence in the context of European integration processes in education: policy and practice]. Kyiv. [in Ukrainian].
 6. Pro zatverdzhennia Derzhavnogo standartu pochatkovoї osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 87 vid 21 liutoho 2018 r. [On approval of the State Standard of Primary Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 87 dated February 21, 2018]. Atabase “Legislation of Ukraine” Verkhovna Rada of Ukraine. [in Ukrainian].
 7. Pro zatverdzhennia standartu vyshchoї osvity za spetsialnistiu 013 “Pochatkova osvita” dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoї osvity: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 357 vid 23 bereznia 2021 r. [On approval of the higher education standard in specialty 013 “Primary Education” for the first (bachelor's) level of higher education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 357 dated March 23, 2021]. [in Ukrainian].
 8. Stoika, O.Ya. (2023). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoyi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Formation of information and digital competence of future teachers in distance learning]. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 2(46), pp. 66–72. [in Ukrainian].
 9. Typovi osviti prohramy dlia pochatkovoyi shkoly [Typical educational programmes for primary school]. Ministry of Education and Science of Ukraine. [in Ukrainian].
 10. Shkurenko, O.V. & Smyk, A.O. (2024). Metodichni osoblyvosti vyvchennia temy “Alhorytmy i vykonavtsi” u pochatkovii shkoli [Methodological features of studying the topic “Algorithms and performers” in primary school]. *Young scientist*, 7(131), pp. 8–11. [in Ukrainian].
 11. Yatsenko, O.I., & Chumak, L.F. (2020). Kryterii doboru sere dovysycha navchannia prohrumuvannia dlia formuvannia IKT-kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovoyi shkoly [Criteria for selecting a programming learning environment to form ICT competence of future primary school teachers]. *Information technologies and learning tools*, 78(4), pp. 225–239. [in Ukrainian].
 12. Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 12.03.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

УДК 355.23:378.147:81.276.6

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.358071>

Юрій Юрчак, старший викладач кафедри загальновійськових дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9506-3228>

Сергій Сінкевич, кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальновійськових дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5838-2177>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ПІД ЧАС ЗАГАЛЬНОВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА СТАНДАРТАМИ НАТО

У статті досліджено особливості використання військової термінології в процесі загальновійськової підготовки здобувачів вищої освіти в умовах імплементації стандартів НАТО до системи військової освіти України. Обґрунтовано актуальність проблеми термінологічної уніфікації як необхідної умови забезпечення оперативної сумісності підрозділів Сил оборони України з відповідними військовими формуваннями держав-членів Північноатлантичного альянсу. Проаналізовано нормативно-правове та доктринальне підґрунтя впровадження стандартів до навчального процесу, зокрема в частині мовної й термінологічної підготовки.

На основі аналізу доктринальних документів, навчальних програм вищих військових навчальних закладів та сучасних наукових досліджень визначено основні термінологічні виклики, на які натрапляють здобувачі вищої освіти під час загальновійськової підготовки. Встановлено, що суперечності між усталеною радянсько-пострадянською термінологічною традицією та системою понять і визначень НАТО створюють когнітивний бар'єр у засвоєнні стандартизованих процедур і протоколів. Запропоновано підходи до вирішення термінологічних суперечностей шляхом впровадження глосарійного супроводу, використання білінгвальних навчальних матеріалів та контекстної термінологічної підготовки здобувачів вищої освіти.

Акцентовано, що цілеспрямована термінологічна підготовка здобувачів вищої освіти сприяє підвищенню рівня ефективності засвоєння стандартних операційних процедур НАТО, формуванню навичок взаємодії у багатонаціональних операціях і забезпечує передумови для успішного проходження курсів і стажувань у навчальних центрах держав-членів альянсу. Отримані результати можуть бути використані для вдосконалення навчальних програм і методичного забезпечення загальновійськової підготовки у вищих військових навчальних закладах України.

Ключові слова: військова термінологія; загальновійськова підготовка; стандарти НАТО; здобувачі вищої освіти; термінологічна уніфікація; оперативна сумісність; білінгвальна підготовка; стандартні операційні процедури; військова освіта.

Табл. 1. Літ. 14.

Yuriy Yurchak, Senior Lecturer of the Combined Military Disciplines Department,
Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the
State Border Guard Service of Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9506-3228>

Serhii Sinkevych, Ph.D. (Pedagogy), Professor,
Professor of the Combined Military Disciplines Department,
Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the
State Border Guard Service of Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5838-2177>

FEATURES OF THE USE OF MILITARY TERMINOLOGY DURING COMBINED MILITARY TRAINING OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS ACCORDING TO NATO STANDARDS

The article examines the features of military terminology use in the process of general military training of higher education students in the context of implementing NATO standards in Ukraine's military education system. The relevance of terminological unification as a necessary condition for ensuring the interoperability of the Armed Forces of Ukraine units with formations of NATO member states is substantiated. The regulatory and doctrinal framework for integrating alliance standards into the educational process, particularly regarding linguistic and terminological preparation, is analyzed.

Based on an analysis of allied doctrinal documents, curricula of higher military educational institutions, and contemporary research, the main terminological challenges faced by higher education students during general military training are identified. It is established that contradictions between the entrenched Soviet and post-Soviet terminological tradition and the NATO

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ПІД ЧАС ЗАГАЛЬНОВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА СТАНДАРТАМИ НАТО

system of concepts and definitions create a cognitive barrier in mastering standardized procedures and protocols. Approaches to resolving terminological contradictions through the introduction of glossary support, bilingual instructional materials, and contextual terminological preparation are proposed.

It has been proven that purposeful terminological preparation of higher education students contributes to improving the effectiveness of mastering NATO procedures and standard operating procedures, developing skills for interaction in multinational operations, and creating prerequisites for successful completion of courses and internships at training centers of alliance member states. The results obtained can be used to improve curricula and methodological support for general military training at higher military educational institutions of Ukraine.

Keywords: *military terminology; combined military training; NATO standards; higher education applicants; terminological unification; interoperability; bilingual preparation; standard operating procedures; military education.*

Вступ. Реформування системи військової освіти України в контексті євроатлантичної інтеграції передбачає не лише організаційно-структурні зміни, але й глибоку трансформацію змісту підготовки майбутніх офіцерів. Одним із ключових аспектів цього процесу є забезпечення термінологічної сумісності між системою понять і визначень, що застосовується у Силах оборони України (далі – СОУ), та усталеною термінологічною системою держав-членів Північно-атлантичного альянсу. Стратегічний курс України на вступ до НАТО, закріплений у Конституції України [1] та Стратегії національної безпеки [2], актуалізує завдання підготовки офіцерських кадрів, здатних до ефективної взаємодії у рамках колективних операцій альянсу.

Загальновійськова підготовка (далі – ЗВП) здобувачів вищої освіти у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) є базовою складовою формування офіцерської компетентності. Вона охоплює тактичну, вогневу, фізичну, стройову підготовку, а також засвоєння принципів організації бою, управління підрозділами та взаємодії між різними видами (родами) військ. Впровадження стандартів НАТО – зокрема й союзницьких доктрин серії АJP (Allied Joint Publications) і стандартних операційних процедур (Standard Operating Procedures, SOP) – вимагає від здобувачів вищої освіти не просто перекладацьких знань, але й глибокого розуміння концептуальної термінологічної системи альянсу.

Постановка проблеми та суперечності. Сучасна практика загальновійськової підготовки у ВВНЗ України свідчить про наявність суттєвих суперечностей у термінологічному полі. З одного боку, чинні навчальні програми та директивні документи Збройних Сил України (далі – ЗСУ) побудовані на термінологічній традиції, що значною мірою успадкована від радянської системи бойових статутів. З іншого боку, стандарти НАТО, які поступово впроваджуються відповідно до Річних національних програм [3], оперують принципово відмінним концептуальним апаратом, де навіть базові поняття (“бій”, “операція”, “підрозділ”, “командування”, “розвідка”, “логістика”) несуть інший зміст або мають ширше чи вужче смислове навантаження порівняно з їхніми усталеними українськими відповідниками.

Ця термінологічна двоїстість породжує когнітивний бар’єр у процесі засвоєння здобувачами вищої освіти нових доктринальних документів, ускладнює взаємодію з партнерами по альянсу під час спільних навчань і місій та знижує ефективність практичної підготовки до дій у рамках процедур НАТО. Водночас відсутність системного методичного підходу до термінологічної підготовки в рамках загальновійськової дисципліни залишається нерозв’язаною науково-педагогічною проблемою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика військової термінології й її стандартизації у контексті євроатлантичної інтеграції привертає увагу українських і зарубіжних дослідників. Питання лінгвістичного та термінологічного виміру реформування ЗСУ розглядаються у працях науковців у галузі військової освіти, мовознавства і доктринальних досліджень.

У роботах, присвячених реформуванню системи військової освіти України відповідно до стандартів НАТО, наголошується на необхідності системної трансформації змісту підготовки, включаючи термінологічний компонент [4]. Дослідники звертають увагу на те, що впровадження союзницьких доктрин без належного термінологічного супроводу призводить до формального засвоєння процедур без розуміння їх концептуальної основи, що знижує оперативну ефективність підготовлених фахівців.

Окремий напрям досліджень пов’язаний із аналізом труднощів перекладу й адаптації термінологічних систем НАТО українською мовою. Зарубіжні дослідники, зокрема у публікаціях NATO Science and Technology Organization [5], фіксують загальну закономірність: термінологічна несумісність є одним із найбільш недооцінених бар’єрів для досягнення оперативної сумісності в багатонаціональних операціях. Для нових і потенційних членів альянсу цей виклик є особливо гострим.

Питання стандартизації військової мови та використання НАТО-сумісної термінології у навчальному процесі досліджуються також у контексті мовної підготовки військовослужбовців. Стандарт STANAG 6001 [6], що визначає рівні мовленнєвої компетентності для різних категорій військовослужбовців, є нормативною основою для відповідних вимог у ВВНЗ. Водночас дослідники звертають увагу на те, що мовна підготовка та термінологічна

підготовка є взаємопов'язаними, але нетотожними компетентностями: знання мови не гарантує розуміння концептуальної системи союзницьких доктрин [7].

У галузі педагогіки військової освіти розглядаються методичні підходи до навчання термінології у контексті фахових дисциплін. Дослідники наголошують на перевагах контекстного (ситуативного) навчання термінології, коли нові поняття засвоюються не ізольовано, а в рамках виконання практичних завдань, максимально наближених до реальних умов служби [8]. Такий підхід дозволяє формувати не лише формальне знання терміну, але й операційне розуміння позначуваного ним поняття.

Результати аналізу доктринальних документів НАТО, зокрема Allied Joint Doctrine (AJP-01) [9] та Allied Joint Logistics Doctrine (AJP-4) [10], свідчать, що термінологічна система альянсу характеризується чіткою ієрархічністю, де кожне поняття має визначення, затверджене на рівні Офісу зі стандартизації (Standardization Office). Це принципово відрізняє її від пострадянської традиції, де термінологічна варіативність допускалася в різних статутних документах.

Таким чином, на підставі результатів аналізу наукових джерел дійшли висновку, що дослідники фіксують значущість термінологічного компоненту у підготовці офіцерів за стандартами НАТО, однак комплексного дослідження методичних підходів до термінологічної підготовки здобувачів вищої освіти саме в рамках загальновійськових дисциплін проведено недостатньо. Практичні механізми подолання термінологічних суперечностей між системою НАТО і чинною доктриною ЗСУ в контексті загальновійськової підготовки залишаються предметом дискусій, що й обумовлює актуальність запропонованого дослідження.

Метою статті є визначення особливостей використання військової термінології під час загальновійськової підготовки здобувачів вищої освіти у ВВНЗ та обґрунтування підходів до вирішення термінологічних суперечностей в умовах впровадження стандартів НАТО.

Наукова новизна дослідження полягає у визначенні та систематизації основних термінологічних суперечностей між пострадянською і НАТО-орієнтованою системами понять у рамках загальновійськової підготовки, а також у розробленні методичних підходів до термінологічної підготовки здобувачів вищої освіти на основі принципів контекстного навчання та білінгвального глосарійного супроводу.

Результати дослідження. Правову основу впровадження стандартів НАТО до системи підготовки особового складу СОУ становлять Закон України "Про національну безпеку України" [11] та відповідні Річні національні програми під егідою Комісії

Україна – НАТО. Концепція трансформації системи військової освіти, затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 26.09.2024 № 1109 [12], визначає впровадження стандартів НАТО пріоритетним напрямом розвитку військової освіти. Одним із ключових операційних документів є наказ Міністерства оборони України, яким затверджено вимоги до мовної підготовки відповідно до STANAG 6001 [6]. Зазначені нормативні акти формують обов'язковий контекст для вирішення термінологічної проблематики у ВВНЗ.

Термінологічна система НАТО є нормативно закріпленою і централізовано стандартизованою. Основним документом у цій сфері є NATO Standardization Office Terminology Programme, що реалізується через видання NATO Glossary of Terms and Definitions (AAP-06) [13]. Відповідно до вимог цього документа, кожен офіційний термін НАТО має єдине визначення, обов'язкове для всіх держав-членів і партнерів, у документах, підготовлених відповідно до союзницьких стандартів. Важливо, що AAP-06 постійно оновлюється, що відображає еволюцію доктрини альянсу.

Основні термінологічні суперечності у загальновійськовій підготовці. Результати аналізу навчальних програм загальновійськової підготовки у ВВНЗ України та відповідних союзницьких доктринальних документів дозволяє виокремити три рівні термінологічних суперечностей: концептуальний, структурний і процедурний.

Концептуальні суперечності виникають тоді, коли поняття, передбачені чинними документами НАТО, не мають прямого відповідника в доктрині ЗСУ або несуть принципово інший зміст. Показовим прикладом є поняття "mission command" (командування за місією/метою), що відображає специфічну децентралізовану філософію управління, характерну для альянсу, й не має повного концептуального аналога у статутних документах ЗСУ. Інший приклад – поняття "joint" (об'єднаний/сумісний), що у термінології НАТО означає дії сил різних видів збройних сил, тоді як у пострадянській традиції подібна концепція позначалася іншим понятійним апаратом і в значно вужчому сенсі (спільні).

Структурні суперечності пов'язані з відмінностями в організаційних структурах і системах командування. Поняття "battalion battle group" (батальйонна бойова група), "company team" (ротна тактична група), "fire support coordination" (координація вогневої підтримки) вимагають від здобувачів вищої освіти не лише засвоєння нових термінів, але й переосмислення усталених уявлень про організацію бою та взаємодію елементів бойового порядку.

Процедурні суперечності виникають щодо стандартних операційних процедур, наказів і донесень. Формати бойових наказів НАТО (зокрема, п'ятипунктовий бойовий наказ – Five Paragraph Field

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ПІД ЧАС ЗАГАЛЬНОВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА СТАНДАРТАМИ НАТО

Order), форми донесень (SALUTE, SITREP, LACE) та процедури зв'язку (NATO STANAG 4204) суттєво відрізняються від форм документів, що традиційно застосовуються у ЗСУ, і вимагають спеціальної термінологічної підготовки для практичного опанування.

Підходи до термінологічної підготовки в рамках загальновійськової підготовки. На основі проведеного аналізу запропоновано три взаємопов'язані підходи до вирішення термінологічних проблем у загальновійськовій підготовці здобувачів вищої освіти у ВВНЗ.

Перший підхід – білінгвальний глосарійний супровід. Суть підходу полягає у формуванні та систематичному використанні двомовних (українсько-англійських) термінологічних глосаріїв, структурованих за тематичними блоками загальновійськових дисциплін. На відміну від загальних словників, такі глосарії мають містити не лише переклад, але й визначення відповідно до ААР-06 та пояснення концептуальних відмінностей від відповідних термінів ЗСУ. Застосування цього підходу забезпечує термінологічну уніфікацію між різними навчальними дисциплінами і курсами в рамках загальновійськової підготовки.

Другий підхід – контекстна термінологічна підготовка. Передбачає засвоєння термінів НАТО не ізольовано (у форматі словникового заучування), а в процесі розв'язання тактичних задач, розігрування ситуацій і практичного відпрацювання процедур, де ці терміни є операційно необхідними. Такий підхід реалізується через введення розгорнутих тактичних навчань і командно-штабних тренувань із використанням форматів документів і процедур НАТО в рамках навчальних дисциплін загальновійськового циклу. Контекстне засвоєння терміну забезпечує його операційне, а не лише декларативне розуміння.

Третій підхід – порівняльно-аналітичний компонент. Передбачає включення до змісту навчальних програм спеціальних тем або модулів, присвячених аналізу термінологічних подібностей і відмінностей між системою НАТО і доктриною ЗСУ. Такий компонент доцільно включати до курсів тактичної підготовки, курсів з організації бою та взаємодії. Розуміння системи відповідностей і розбіжностей між двома термінологічними системами дозволяє здобувачам вищої освіти самостійно орієнтуватися в нових союзницьких документах, не чекаючи окремого пояснення кожного нового поняття.

Таблиця 1

Термінологічні відповідності між системою НАТО та доктриною ЗСУ у загальновійськовій підготовці (вибірка)

Термін НАТО (англ.)	Відповідник у ЗСУ (укр.)	Тип суперечності
Mission command	Управління підрозділами (командування)	Концептуальна: різна філософія децентралізації
Joint operation	Операція із залученням різних видів ЗС	Концептуальна: обсяг і зміст поняття
Battlegroup / Battle group	Бойова група	Структурна: склад і завдання елементів
Standard Operating Procedure (SOP)	Бойовий статут / настанова	Процедурна: формат і деталізація
SALUTE Report	Донесення про виявленого противника	Процедурна: стандарт форматування
Commander's Critical Information Requirements (CCIR)	Критично важлива інформація командира	Концептуальна + процедурна
Fire support coordination	Вогнева підтримка та координація	Структурна + процедурна
Sustainment	Тилове (логістичне) забезпечення	Концептуальна: ширший обсяг поняття

Примітка. Складено авторами на основі порівняльного аналізу ААР-06 [13] та чинних бойових статутів ЗСУ.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ПІД ЧАС ЗАГАЛЬНОВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА СТАНДАРТАМИ НАТО

Наведені у таблиці дані ілюструють масштаб термінологічних розбіжностей, що потребують цілеспрямованого вирішення в рамках загальновійськової підготовки. Важливо, що ці розбіжності не зводяться до простого перекладу: вони відображають фундаментальні відмінності у концепціях, структурах і процедурах двох традицій.

Принципи термінологічної підготовки в рамках загальновійськових дисциплін. Формування ефективної системи термінологічної підготовки здобувачів вищої освіти ВВНЗ має ґрунтуватися на таких принципах:

– принцип нормативної відповідності: термінологія, що використовується в навчальному процесі, має відповідати чинним союзницьким стандартам і документам НАТО; у разі існування офіційного україномовного перекладу – використовується він, у разі відсутності – застосовується оригінальна англійська форма з пояснювальним коментарем;

– принцип концептуальної прозорості: вивчення кожного терміну НАТО має супроводжуватися роз'ясненням його концептуальної основи, а не лише лінгвістичним перекладом; особливу увагу слід приділяти так званім “хитрим друзям перекладача”, що зовні нагадують відомі поняття, але несуть інший зміст;

– принцип системності: термінологічна підготовка має здійснюватися не ізольовано, а як наскрізний елемент усіх дисциплін загальновійськового циклу; термінологічний глосарій має бути єдиним для всього навчального закладу і регулярно оновлюватися відповідно до змін у союзницьких документах;

– принцип практичного застосування: терміни мають відпрацьовуватися в контексті виконання практичних завдань – заповнення форм донесень, підготовки бойових наказів, розігрування тактичних ситуацій за процедурами НАТО; лише практичне використання забезпечує операційне засвоєння поняття;

– принцип поступовості: на початкових етапах підготовки доцільно зосередитися на базовому термінологічному ядрі (core terminology), що є необхідним для виконання завдань тактичної ланки, поступово розширюючи обсяг термінологічної підготовки за мірою заглиблення до фахової спеціалізації;

– принцип паралельного формування обох компетентностей: термінологічна підготовка та мовна підготовка відповідно до STANAG 6001 [6] є взаємодоповнювальними – зростання мовної компетентності полегшує засвоєння термінологічної системи НАТО, а термінологічна підготовка сприяє формуванню фахового мовлення.

Реалізація зазначених принципів вимагає відповідного методичного забезпечення: розробки стандартизованих білінгвальних глосаріїв за тематичними блоками загальновійськових дисциплін; вклю-

чення термінологічного компоненту до тематичних планів і робочих програм відповідних навчальних дисциплін; формування банку практичних завдань, що вимагають використання термінології НАТО в операційному контексті; підготовки науково-педагогічного складу ВВНЗ до роботи з союзницькими доктринальними документами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження встановлено, що термінологічна підготовка здобувачів вищої освіти є невід'ємною та системотвірною складовою загальновійськової підготовки в умовах імплементації стандартів НАТО. Суперечності між пострадянською та НАТО-орієнтованою термінологічними системами носять не лише мовний, а й концептуальний характер, що робить їх подолання предметом педагогічного проектування, а не лише перекладацького завдання.

На основі порівняльного аналізу союзницьких доктринальних документів і навчальних програм ВВНЗ визначено три рівні термінологічних суперечностей (концептуальний, структурний, процедурний) і запропоновано відповідні підходи до їх подолання: білінгвальний глосарійний супровід, контекстна термінологічна підготовка та порівняльно-аналітичний компонент у змісті навчальних програм. Практичну класифікацію ключових термінологічних розбіжностей представлено у відповідній таблиці.

У ході дослідження обґрунтовано шість принципів термінологічної підготовки – нормативної відповідності, концептуальної прозорості, системності, практичного застосування, поступовості та паралельного формування обох компетентностей. Дотримання цих принципів під час розроблення навчально-методичного забезпечення загальновійськових дисциплін дозволяє забезпечити формування у здобувачів вищої освіти операційного розуміння термінології НАТО, що є необхідною передумовою для ефективного виконання завдань у рамках процедур альянсу.

Практичне значення результатів дослідження полягає у можливості використання запропонованих підходів і принципів для вдосконалення тематичних планів і робочих програм загальновійськових дисциплін, розробки білінгвальних глосаріїв і методичних рекомендацій для науково-педагогічного складу ВВНЗ. Запропонований підхід може бути адаптований і для інших категорій дисциплін, де впровадження стандартів НАТО вимагає термінологічної трансформації.

Перспективи подальших досліджень доцільно пов'язати з розробленням та апробацією конкретних білінгвальних глосаріїв за тематичними блоками загальновійськової підготовки, формуванням методичних рекомендацій щодо впровадження термінологічного компоненту до навчальних програм

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ПІД ЧАС ЗАГАЛЬНОВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА СТАНДАРТАМИ НАТО

ВВНЗ, а також із дослідженням ефективності запропонованих підходів на основі педагогічного експерименту. Окремим напрямом подальших досліджень може стати порівняльний аналіз практики термінологічної підготовки у ВВНЗ держав – “нових” членів НАТО (Польщі, країн Балтії, Чорногорії) як досвіду, безпосередньо релевантного для України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конституція України: Закон України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>
2. Стратегія національної безпеки України : Указ Президента України від 14.09.2020 № 392/2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392/2020#Text>
3. Про річні національні програми під егідою Комісії Україна – НАТО : Указ Президента України від 24.02.2021 № 72/2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/72/2021#Text>
4. Осодло В. І. Психологія професійного становлення офіцера. Київ : Золоті ворота, 2012. 463 с.
5. NATO Science and Technology Organization. Final Report of MSG-086 “Simulation Interoperability”. STO Technical Report STO-TR-MSG-086-Part-I. Brussels : NATO STO, 2015.
6. NATO Standardization Office. ATrainP-5 Language Proficiency Levels (STANAG 6001, Edition 5). Edition A, Version 2. Brussels : NATO Standardization Office, 2016.
7. Dörnyei Z., Skehan P. Individual Differences in Second Language Learning. In C.J. Doughty, M.H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford : Blackwell, 2003. P. 589–630.
8. Бабіч О. Використання міжкультурного тренінгу для розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2019. Т. 18, № 3. С. 17–31.
9. NATO Standardization Office. Allied Joint Doctrine (AJP-01). Edition F, Version 1. Brussels : NATO Standardization Office, 2022.
10. NATO Standardization Office. Allied Joint Doctrine for Logistics (AJP-4). Edition B, Version 1. Brussels : NATO Standardization Office, 2018.
11. Про національну безпеку України : Закон України від 21.06.2018 № 2469-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text>
12. Про внесення змін до Концепції трансформації системи військової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 26.09.2024 № 1109. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1109-2024-%D0%BF#Text>
13. NATO Standardization Office. AAP-06 (2021) NATO Glossary of Terms and Definitions (English and French). Brussels : NATO Standardization Office, 2021.
14. Юрчак Ю., Сінкевич С. Українська мова як поле протистояння негативному інформаційно-психологічному впливу агресора. *Молодь і ринок*. 2026. № 2 (246). С. 92–96. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351441>
2. President of Ukraine. (September 14, 2020). *Strategiia natsionalnoi bezpeky Ukrainy* [National Security Strategy of Ukraine]. (Decree No. 392/2020). Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392/2020#Text> [in Ukrainian].
3. President of Ukraine. (February 24, 2021). *Pro richni natsionalni prohramy pid ehidoiu Komisii Ukraina – NATO* [On annual national programs under the auspices of the Ukraine – NATO Commission]. (Decree No. 72/2021). Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/72/2021#Text> [in Ukrainian].
4. Osodlo, V.I. (2012). *Psykhohohiia profesiinoho stanovlennia ofitsera* [Psychology of professional development of an officer]. Kyiv, 463 p. [in Ukrainian].
5. NATO Science and Technology Organization. (2015). *Final Report of MSG-086 “Simulation Interoperability”*. STO Technical Report STO-TR-MSG-086-Part-I. Brussels : NATO STO. [in English].
6. NATO Standardization Office. (2016). *ATrainP-5 Language Proficiency Levels (STANAG 6001, Edition 5). Edition A, Version 2*. Brussels : NATO Standardization Office. [in English].
7. Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C.J. Doughty & M.H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 589–630). Oxford : Blackwell. [in English].
8. Babich, O. (2019). *Vykorystannia mizhkulturnoho treninhu dlia rozvytku inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti maibutnix ofitseriv-prykordonnykiv* [Using intercultural training to develop foreign language communicative competence of future border guard officers]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*. Serii: pedahohichni nauky, Vol. 18, no. 3, pp. 17–31. [in Ukrainian].
9. NATO Standardization Office. (2022). *Allied Joint Doctrine (AJP-01)*. Edition F, Version 1. Brussels : NATO Standardization Office. [in English].
10. NATO Standardization Office. (2018). *Allied Joint Doctrine for Logistics (AJP-4)*. Edition B, Version 1. Brussels : NATO Standardization Office. [in English].
11. Verkhovna Rada of Ukraine. (June 21, 2018). *Pro natsionalnu bezpeku Ukrainy* [On the National Security of Ukraine]. (Law No. 2469-VIII). Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text> [in Ukrainian].
12. Cabinet of Ministers of Ukraine. (September 26, 2024). *Pro vnesennia zmin do Kontseptsii transformatsii systemy viiskovoi osvity* [On amendments to the Concept of transformation of the military education system]. (Resolution No. 1109). Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1109-2024-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
13. NATO Standardization Office. (2021). *AAP-06 (2021) NATO Glossary of Terms and Definitions (English and French)*. Brussels : NATO Standardization Office. [in English].
14. Yurchak, Yu. & Sinkevych, S. (2026). *Ukrainska mova yak pole protystoiannia nehatyvnomu informatsiino-psykhohohichnomu vplyvu ahresora* [The Ukrainian language as a field of resistance to the negative informational and psychological influence of the aggressor]. *Youth & market*, 2(246), pp. 92–96. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351441> [in Ukrainian].

REFERENCES

1. Verkhovna Rada of Ukraine. (June 28, 1996). *Konstitutsiia Ukrainy* [Constitution of Ukraine]. (Law No. 254k/96-VR). Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 13.03.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

УДК 378.147:75:7.05

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.358053>

Стелла Мунтян, старший викладач кафедри образотворчого мистецтва
ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського”

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2699-2574>

Анастасія Грудка, студентка 1 курсу спеціальності 023 “Образотворче
мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація”
ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського”

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7747-9752>

МАТЕРІАЛЬНІСТЬ ЖИВОПИСУ ЯК КОМПОНЕНТ ХУДОЖНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

У статті теоретично обґрунтовано матеріальність живопису як педагогічно значущий компонент художньо-професійної підготовки майбутніх дизайнерів. З'ясовано, що сутність матеріальності живопису виявляється через матеріал, фактуру, текстуру, характер поверхні, спосіб нанесення фарби та їх вплив на візуальне і чуттєве сприйняття. Визначено її місце у професійному становленні майбутнього дизайнера як ланки, що поєднує академічну художню підготовку з майбутньою проектною діяльністю. Доведено, що педагогічний потенціал матеріальності живопису реалізується через розвиток сенсорно-перцептивного, художньо-образного, технологічно-практичного та проектно-професійного компонентів підготовки. Це дає підстави стверджувати, що звернення до матеріальності живопису розширює можливості художньо-професійної підготовки майбутніх дизайнерів, оскільки сприяє формуванню візуально-тактильної чутливості, розуміння виражальних можливостей матеріалу та здатності перетворювати живописний досвід на джерело дизайнерського рішення.

Ключові слова: матеріальність живопису; живопис; художньо-професійна підготовка; майбутні дизайнери; професійна підготовка; художньо-образне мислення; проектна діяльність.

Рис. 1. Літ. 20.

Stella Muntian, Senior Lecturer of the Fine Arts Department,
Kostyantyn Ushynskiy South Ukrainian
National Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2699-2574>

Anastasiia Hrudka, First-Year Student Majoring in Specialty
023 “Fine Arts, Decorative Arts, Restoration”,
Kostyantyn Ushynskiy South Ukrainian
National Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7747-9752>

THE MATERIALITY OF PAINTING AS A COMPONENT OF THE ARTISTIC AND PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DESIGNERS

The article theoretically substantiates the materiality of painting as a pedagogically significant component of the artistic and professional training of future designers. The key concepts of the study are clarified, and it is shown that within the structure of such training, painting should be regarded not only as an academic discipline but also as a means of developing sensory perception, visual-imaginative thinking, attentiveness to the properties of materials, and the ability to transfer acquired experience into design practice. It is established that the essence of the materiality of painting is manifested through the material itself, surface quality, texture, the character of the pictorial surface, the manner of paint application, and their influence on visual and tactile perception. Its place in the professional development of the future designer is defined as a link connecting academic and artistic training with subsequent project-based activity. It is proven that the pedagogical potential of the materiality of painting is realized through the development of the sensory-perceptual, artistic-imagery, technological-practical, and project-oriented professional components of training. This makes it possible to assert that attention to the materiality of painting expands the possibilities of the artistic and professional training of future designers, since it contributes to the formation of visual and tactile sensitivity, an understanding of the expressive potential of materials, and the ability to transform painterly experience into a source of design solutions. The scientific novelty lies in the theoretical substantiation of the materiality of painting as an integral and pedagogically significant component of the artistic and professional training of future designers, as well as in identifying the structure of its pedagogical potential through sensory-perceptual, artistic-imagery, technological-practical, and project-oriented professional components. Further research should focus on developing a methodology for the purposeful use of the materiality of painting within the system of training future designers.

Keywords: materiality of painting; painting; artistic and professional training; future designers; professional training; artistic and imaginative thinking; project-based activity.

Постановка проблеми дослідження. Актуальність дослідження зумовлена посиленням уваги до цифрових технологій та інструментів, що зумовлюють формування проектного мислення та візуальної концептуалізації. Відтак, безпосередній досвід роботи з живописними матеріалами, поверхнею, фактурою нерідко відходить на другий план. Унаслідок цього недостатньо розкривається педагогічне значення матеріальності живопису як компонента художньо-професійної підготовки у ЗВО. Ми розуміємо, що матеріальність живопису дає змогу опанувати техніку, розвивати сенсорне сприйняття, образне мислення, чутливість до властивостей матеріалу та здатність переносити цей досвід у дизайнерську практику.

Потреба в такому дослідженні посилюється тим, що матеріальність живопису найчастіше осмислюється або в мистецтвознавчому, або в суто технічному аспекті, тоді як її освітній і професійно-формувальний потенціал у підготовці майбутніх дизайнерів ще не розкрито належною мірою. Це зумовлює необхідність теоретичного обґрунтування її місця, значення та практичних можливостей у системі художньо-професійної підготовки.

Аналіз останніх публікацій та досліджень дає підстави констатувати, що проблематика художньо-професійної підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю розробляється у кількох взаємопов'язаних напрямках. І групу становлять дослідження, у яких розкриваються загальні засади професійної та художньо-педагогічної підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей. Так, Н. Колесник і О. Піддубна [6], Я. Твердохлібова [18, 266–275], І. Мужикова [13, 146], Н. Прохорова [15, 102–115] обґрунтовують значення академічної, художньо-графічної, методичної підготовки у формуванні творчої грамотності, професійних умінь, колористичного бачення й здатності до свідомого опрацювання художнього образу.

ІІ напрям охоплює праці, що присвячені живопису як освітній і творчій практиці (зокрема його виражальним засобам, технікам, композиції, колористичності та роботі з натурою). Так, О. Музика і Г. Сотська [4], О. Берлач [1], С. Денисенко [2] висвітлюють властивості живописних матеріалів, технік і засобів виразності. Й. Скакандій [17, 180–184], В. Литвиненко, В. Трачук, А. Шерстинюк [9, 85–96] аналізують специфіку роботи над натюрмортом і пейзажем, підкреслюючи роль технічних прийомів, колірних відношень, фактури та творчої інтерпретації. Т. Паньок, Д. Чаус [14, 62–68], О. Капран [5, 82–88] акцентують на колірній виразності та колористичній підготовці як важливих чинниках розвитку живописного мислення, чуттєвого сприйняття та професійної майстерності.

Окрему групу становлять наукові дискурси, у яких матеріал, фактура, текстура, синтез художніх

засобів і експериментальна образність розглядаються як важливі чинники сучасної мистецької освіти. Так, Л. Кулініч, Л. Гусева, О. Пунгіна наголошують на значенні синтезу виражальних засобів і матеріалів у підготовці майбутніх фахівців образотворчого мистецтва [8, 215–221]. О. Шинін, Т. Голінська, А. Шовкалок розкривають роль текстурних ефектів та експерименту в абстрактному живописі [19, 280–283]. М. Дузінкевич звертається до феноменологічного осмислення натюрморту, акцентуючи на просторовій і матеріальній природі живописної поверхні [3, 124–133]. У сукупності ці праці створюють теоретичне підґрунтя для розуміння матеріальності живопису не тільки з позиції технічної характеристики, але й як носія художнього смислу.

Водночас сучасні дослідження професійної підготовки майбутніх дизайнерів, зокрема праці Ю. Силенко [16], О. Колесової [7], А. Лісогор, Т. Штайнер [10; 20], В. Мізюк, Ж. Кожухар [11; 12], здебільшого зосереджені на цифрових технологіях, мультимедійних засобах, штучному інтелекті, проектного мисленні, командній роботі та комплексному дизайн-проектуванні. Ці праці є важливими для розуміння актуальних векторів дизайнової освіти.

Отже, аналіз джерел засвідчує, що окремі аспекти живописної підготовки, колористичного бачення, роботи з матеріалами й розвитку художнього мислення вже дістали висвітлення в наукових працях. Проте матеріальність живопису як цілісний і педагогічно значущий компонент художньо-професійної підготовки майбутніх дизайнерів, зокрема в аспекті фактурності, тактильності та їх впливу на професійне становлення, ще не стала предметом спеціального теоретичного осмислення.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування матеріальності живопису як значущого компоненту художньо-професійної підготовки майбутніх дизайнерів шляхом визначення його педагогічного потенціалу у розвитку сенсорного сприйняття, образного мислення, уваги до властивостей матеріалу та здатності трансформувати живописний досвід. **Цілями дослідження** є: 1) уточнити сутність ключових дефініцій дослідження у контексті художньо-професійної підготовки майбутніх дизайнерів; 2) розкрити сутність матеріальності живопису, визначити його місце та значення; 3) виявити педагогічний потенціал та практичні аспекти матеріальності живопису у розвитку сенсорно-перцептивного, художньо-образного, технологічно-практичного та проектно-професійного компонентів професійної підготовки.

Методологічними основами дослідження визначено підходи: *системний*, що уможливило розгляд матеріальності живопису як компоненту цілісної художньо-професійної підготовки майбут-

ного дизайнера; *діяльнісний*, що обумовлює значення матеріальності, яка виявляється у процесі практичної роботи з живописними матеріалами, фактурою та поверхнею; *компетентнісний*, що дозволяє виявлення тих професійно-значущих якостей та умінь, що формуються завдяки осмисленню матеріальності живопису. **Методи дослідження:** *аналіз, синтез та узагальнення* наукових джерел задля з'ясування стану розробленості проблеми та її теоретичного обґрунтування; *термінологічний та поняттєво-структурний аналіз* задля уточнення змісту понять; *порівняльно-логічний аналіз* задля зіставлення різних підходів до розуміння фактури, матеріалу, живописної виразності та їх освітнього значення.

Виклад основного матеріалу. Передусім художньо-професійну підготовку майбутніх дизайнерів доцільно розуміти як цілісний процес формування теоретичних знань, практичних умінь, творчого мислення та здатності застосовувати їх у майбутній фаховій діяльності. Саме так професійно-практичну підготовку майбутніх дизайнерів трактують Т. Штайнер, А. Лісогор, Ю. Силенко, наголошуючи на єдності теоретичної основи, практичних навичок, творчих здібностей і підготовки до роботи в сучасному професійному середовищі [20, 163]. Близька за змістом думка підтверджується й у іншій їх праці А. Лісогор, Т. Штайнер, Ю. Силенко, де пов'язується професійну підготовку дизайнера з формуванням візуального і проектного мислення, естетичної культури та здатності діяти в міждисциплінарному освітньому просторі [10, 102].

У цьому контексті живопис слід розглядати не тільки як академічну дисципліну, але й як важливий засіб професійного становлення майбутнього фахівця. Так, у наукових розвідках бачимо підтвердження. Зокрема, Н. Прохорова підкреслює, що академічний рисунок і, ширше, академічна художня підготовка є фундаментом творчої грамотності. Така позиція авторки ґрунтується на поетапному виявленні форми, об'єму, простору та цілісного сприйняття образу [15, 99–101]. А ось Я. Твердохлібова розглядає художньо-графічну підготовку як структурно-логічну систему художнього навчання, у якій поєднуються пізнання, учіння і творчість [18, 266]. Це дає підстави вважати, що живопис у підготовці майбутнього дизайнера виконує як освітньо-технічну, так й сенсорно-пізнавальну та професійно-формувальну функцію.

Поняття матеріальності живопису в межах цього дослідження доцільно тлумачити як сукупність властивостей живописного твору і процесу його створення, що виявляються через матеріал, фактуру, текстуру, характер поверхні, спосіб нанесення фарби та їх вплив на візуальне й чуттєве сприйняття. Таке розуміння спирається на праці О. Музики і Г. Сотської, де акцентовано увагу на

властивостях художніх матеріалів, техніках живопису та засобах його виразності [4]. Л. Кулініч, Л. Гусєва, О. Пунгіна додатково підкреслюють значення синтезу виражальних засобів і матеріалів у формуванні фахових компетентностей майбутніх митців [8, 215]. Водночас Й. Скакандій переконливо показує, що зміст живописного твору визначається не тільки об'єктом зображення, а й тим, як саме він змальований, зокрема через глибину й різноманітність фактур [17, 180–184].

Уточнюючи внутрішню структуру цієї дефініції, факторність живопису можна розуміти як вираженість матеріалу у живописній поверхні, тобто помітність фактури, мазка, щільності фарбового шару, текстурних і пластичних характеристик. Підстави для такого трактування дають праці Т. Паньок і Д. Чаус, які пов'язують професійне живописне мислення з розумінням просторових, фізичних, фактурних, об'ємних і площинних характеристик предмета, а також із закономірностями взаємодії кольору, форми і матеріалу [14, 62]. У цьому ж руслі О. Шинін, Т. Голінська, А. Шовкалюк розглядають текстурні ефекти як один із засобів художньої виразності та емоційного впливу в сучасному живописі [19, 280–283].

Тактильність живопису в межах нашої статті доцільно тлумачити як здатність живописної поверхні викликати відчуття дотику, матеріальної присутності, щільності, м'якості, шорсткості чи прозорості навіть у зоровому сприйнятті. Так, прослідковуємо його наукове підґрунтя у міркуваннях Т. Паньок і Д. Чаус про зв'язок живописного сприйняття з чуттєвими аналізаторами та формуванням у здобувачів розуміння фізичних і фактурних характеристик зображуваного [14, 66]. Близькою є і позиція М. Дузінкевича, який розглядає натюрморт як матеріально організований простір, де речі, поверхня і пауза набувають особливої онтологічної ваги [3, 124–133].

Отже, у контексті художньо-професійної підготовки майбутніх дизайнерів ключові дефініції дослідження доцільно пов'язувати між собою так: *художньо-професійна підготовка* є цілісним процесом формування фахових і творчих якостей; *живопис* виступає важливим засобом такого формування; *матеріальність живопису* є його суттєвою характеристикою, що виявляється через факторність і тактильність.

Якщо детально розглядати категорію “матеріальність живопису”, то доцільно розуміти її як сукупність тих властивостей живописного твору, що виявляються через матеріал, фактуру, текстуру, щільність фарбового шару, характер мазка, поверхню та спосіб роботи з нею. У цьому значенні вона виступає носієм художньої виразності.

О. Музика і Г. Сотська пов'язують живопис із конкретними матеріалами, техніками та засобами

МАТЕРІАЛЬНІСТЬ ЖИВОПИСУ ЯК КОМПОНЕНТ ХУДОЖНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

виразності [4], а Л. Кулініч, Л. Гусєва, О. Пунгіна підкреслюють, що синтез виражальних засобів і матеріалів є важливою умовою формування фахових компетентностей у мистецькій освіті [8, 215–221]. Й. Скакандій також переконливо показує, що зміст живописного твору визначається не тільки тим, що зображено, а й тим, як саме це змальовано, зокрема через силу кольору, тональні переходи й різноманітність фактур [17, 180–184].

У структурі художньої мови живопису матеріальність поєднує в собі чуттєвий, образний і технологічний виміри. Саме через неї колір, форма і поверхня набувають не абстрактного, а відчутного характеру. Т. Паньок і Д. Чаус доводять, що професійне живописне мислення формується на основі взаємодії кольору, форми, простору й матеріалу, а також через розвиток здатності розуміти просторові, фізичні, фактурні, об'ємні та площинні характеристики об'єкта [14, 62–66]. О. Шинін, Т. Голінська, А. Шовкалок додатково акцентують, що текстурні ефекти й експеримент із художньою поверхнею посилюють емоційну виразність твору [19, 280–283]. У феноменологічному вимірі М. Дузінкевич розглядає живописну поверхню як простір, у якому речі набувають особливої ваги, напруги й матеріальної присутності [3].

У контексті художньо-професійної підготовки майбутніх дизайнерів матеріальність живопису посідає базове місце. Вона є тією ланкою, що поєднує академічне художнє навчання з майбут-

ньою проектною діяльністю. Н. Прохорова розглядає академічну підготовку як фундамент творчої грамотності, пов'язаний із цілісним сприйняттям форми, простору й образу [15]. Т. Штайнер, А. Лісогор, Ю. Силенко наголошують, що професійна підготовка дизайнера має забезпечувати інтеграцію знань, практичних умінь, візуального і проектного мислення, естетичної культури та активного застосування їх у практичній діяльності [20, 163–167]. Відтак, матеріальність живопису слід розглядати як важливий компонент такої підготовки. Вона формує у майбутнього дизайнера візуально-тактильну чутливість, увагу до властивостей матеріалу, здатність бачити виражальні можливості поверхні та переносити цей досвід у дизайн-об'єкт, середовище чи візуальну комунікацію.

Отже, сутність матеріальності живопису полягає в тому, що вона виражає фізичну і художню присутність матеріалу в творі, а її місце в підготовці майбутніх дизайнерів визначається здатністю поєднувати сенсорне сприйняття, образне мислення, технічне розуміння матеріалу та професійне проектне бачення. Саме тому матеріальність живопису варто розглядати як педагогічно значущий компонент художньо-професійної підготовки, а не лише як одну з формальних ознак живописної техніки.

Розглянемо структуру педагогічного потенціалу матеріальності живопису в художньо-професійній підготовці майбутніх дизайнерів. Ми виділяємо такі його компоненти (рис. 1).

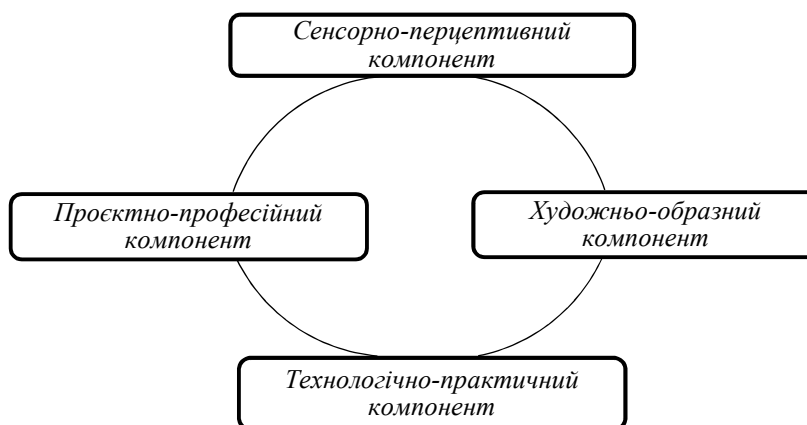


Рис. 1. Структура педагогічного потенціалу матеріальності живопису в художньо-професійній підготовці майбутніх дизайнерів

Передусім педагогічний потенціал матеріальності живопису виявляється у розвитку *сенсорно-перцептивного компонента*. Н. Прохорова пов'язує академічну художню підготовку з цілісним сприйняттям форми, об'єму і простору [15]. Натомість Т. Паньок і Д. Чаус наголошують, що професійне живописне мислення формується через взаємодію кольору, форми, простору, матеріалу та чуттєвих

аналізаторів [14]. Відтак, робота з різною фактурою, щільністю мазка, прозорістю або пастозністю фарби розвиває в здобувачів вищої освіти здатність тонко розрізняти поверхневі, колірні й просторові характеристики форми.

Практично це може реалізовуватися через вправи на відтворення контрастних фактур – гладкої, шорсткої, м'якої, щільної, прозорої, матової, а

також через серії коротких етюдів, де одна й та сама форма передається за різних матеріальних станів поверхні.

Другий напрям пов'язаний із *художньо-образним компонентом*. Так, Й. Скакандій показує, що зміст живописного твору визначається не лише предметом зображення, а й способом його змалювання, зокрема через силу кольору, тональні переходи та різноманітність фактур [17]. О. Шинін, Т. Голінська, А. Шовкалюк також підкреслюють роль текстурних ефектів у посиленні емоційної виразності [19]. Отже, матеріальність живопису навчає майбутнього дизайнера бачити в матеріалі не просто технічний засіб, а джерело образності, настрою й емоційного впливу.

Прикладом реалізації тут можуть бути завдання на виконання одного мотиву в різних живописних манерах з подальшим аналізом, як змінюється образ залежно від характеру мазка, фактури й колірної подачі, або вправи на створення абстрактної композиції, де образ будується насамперед через матеріал і текстуру.

Третій вектор стосується *технологічно-практичного компонента*. О. Музика і Г. Сотська акцентують увагу на властивостях живописних матеріалів, техніках і засобах виразності [4], а В. Литвиненко, В. Трачук, А. Шерстинюк аналізують особливості використання різних матеріалів і технічних прийомів у живописі [9]. Це дає підстави стверджувати, що матеріальність живопису формує в майбутнього дизайнера практичне розуміння можливостей матеріалу, способів його нанесення, поєднання та візуального ефекту.

У змісті професійної підготовки це доцільно реалізовувати через порівняльні вправи з різними техніками, наприклад виконання одного натюрморту або фрагмента композиції гуашшю, акрилом й аквареллю з подальшим зіставленням фактурного, пластичного й колірного результату. Зокрема через аналіз того, як змінюється враження від форми залежно від матеріалу та способу роботи з поверхнею.

Четвертий аспект становить *проектно-професійний компонент*. А. Лісогор, Т. Штайнер, Ю. Силенко розглядають професійну підготовку дизайнерів як процес формування візуального і проектного мислення, естетичної культури та здатності застосовувати знання у практичній діяльності [10]. У такому контексті матеріальність живопису важлива тим, що переводить сенсорний і художній досвід у площину дизайнерського рішення. Майбутній дизайнер вчиться бачити, як фактура, поверхня, колірна щільність або прозорість можуть бути переосмислені у пакуванні, текстилі, поліграфії, інтер'єрній поверхні чи цифровій візуалізації.

Практичними прикладами можуть бути завдання на трансформацію живописного етюдів у концепт

пакування, серію текстильних принтів, колаж матеріалів для інтер'єру, або створення moodboard, у якому живописна фактура стає джерелом дизайнерської форми, кольорової системи й образного рішення.

Отже, матеріальність живопису має виразний педагогічний потенціал, оскільки забезпечує розвиток сенсорної чутливості, образного бачення, практичного розуміння матеріалу та здатності переносити живописний досвід у проектну діяльність. Саме тому її доцільно розглядати дієвий засіб формування художньо-професійної готовності майбутнього дизайнера.

Висновки. У статті обґрунтовано матеріальність живопису як важливий компонент художньо-професійної підготовки майбутніх дизайнерів. Показано, що матеріальність живопису виявляється через матеріал, фактуру, текстуру, поверхню та спосіб нанесення фарби. Визначено, що її педагогічне значення полягає у розвитку сенсорного сприйняття, образного мислення, практичного розуміння матеріалу й уміння переносити цей досвід у проектну діяльність. Отже, матеріальність живопису доцільно розглядати як дієвий засіб формування художньо-професійної готовності майбутнього дизайнера. **Наукова новизна** полягає в теоретичному обґрунтуванні матеріальності живопису як цілісного й педагогічно значущого компонента художньо-професійної підготовки майбутніх дизайнерів та у виокремленні структури педагогічного потенціалу матеріальності живопису за сенсорно-перцептивним, художньо-образним, технологічно-практичним і проектно-професійним компонентами. **Практичне значення.** Запропоновані положення й приклади завдань можуть бути використані для оновлення змісту практичних занять, розроблення вправ на роботу з фактурою, текстурою, поверхнею, а також для інтеграції живописного досвіду в проектну підготовку майбутніх дизайнерів. **Перспективи подальших розвідок** вбачаємо в розробленні методики цілеспрямованого використання матеріальності живопису в системі підготовки майбутніх дизайнерів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берлач О.П. Графічні техніки в образотворчому мистецтві. Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2022. 103 с. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/20671> (дата звернення: 15.04.2026).
2. Денисенко С.М. Основи композиції і проектної графіки : навч. посіб. Київ : НАУ, 2021. 52 с. URL: <http://dspace.htek.org.ua/handle/123456789/981> (дата звернення: 15.04.2026).
3. Дузінкевич М.М. Феноменологічна інтерпретація натюрморту через призму екранних мистецтв. *Український мистецтвознавчий дискурс*. 2026. Вип. 1. С. 124–133. DOI: <https://doi.org/10.32782/uad.2026.1.14>
4. Живопис: матеріали і техніки : навч. посіб. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини,

МАТЕРІАЛЬНІСТЬ ЖИВОПИСУ ЯК КОМПОНЕНТ ХУДОЖНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

Ф-т мистецтв, Каф. образотв. мистец.; уклад.: О.Я. Музика, Г.І. Сотська. Київ : Талком. 2024. 260 с. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/17593> (дата звернення: 15.04.2026).

5. Капран О. Систематизація колористичної підготовки студентів художньо-педагогічних спеціальностей. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2020. Вип. 1 (21), ч. 2. С. 82–88. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.1\(21\).2020.210226](https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(21).2020.210226)

6. Колесник Н.Є., Піддубна О.М. *Художньо-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва*: монографія. Житомир: Полісся, 2017. 246 с. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/33777/1/%D0%9A%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B0%20%D0%9F%D1%96%D0%B4%D0%B4%D1%83%D0%B1%D0%BD%D0%B0%20%D0%9E.%D0%9C.%2C%20%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%9D.%D0%84..pdf> (дата звернення: 15.04.2026).

7. 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>

8. Кулініч Л.О., Гусева Л.Г., Пунгіна О.А. Синтез виражальних засобів та матеріалів в сучасному образотворчому мистецтві на прикладі викладання живопису, рисунку, композиції. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 214. С. 215–221. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-215-221>

9. Литвиненко В.С., Трачук В.А., Шерстинюк А.М. Особливості роботи над пейзажем на пленері в живописі. *Український мистецтвознавчий дискурс*. 2025. Вип. 4. С. 85–96. DOI: <https://doi.org/10.32782/uad.2025.4.9>

10. Лісогор А., Штайнер Т., Силенко Ю. Застосування комплексного дизайн-проєктування в освітньому процесі професійної підготовки фахівців у сфері дизайну. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія "Мистецтвознавство"*. 2025. Вип. 86, том 2. С. 102–107. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-2-16>

11. Мізюк В., Кожухар Ж., Силенко Ю. Проєктно-орієнтовані технології у ЗВО для формування навичок командної роботи в цифровому середовищі. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2026. Вип. 14(3). С. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i3-013>

12. Мізюк В., Кожухар Ж., Силенко Ю. Розвиток критичного мислення щодо ІІІ у студентів ЗВО як компонент цифрової грамотності та академічної доброчесності. *Молодь і ринок*. 2026. Вип. 3/247. С. 79–87. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351779>

13. Мужикова І. Формування фахових компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі методичної підготовки. Витоки пед. майстерності. 2019. Вип. 24. С. 146–151. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnik_nayk_praz/2016/2/25.pdf (дата звернення: 15.04.2026).

14. Паньок Т., Чаус Д. Колірна виразність як особливість системного живописного мислення майбутніх фахівців образотворчого мистецтва під час професійної підготовки в педагогічному університеті. *Новий колегіум*. 2024. Вип. 3 (115). С. 62–68. DOI: <https://doi.org/10.34142/nc.2024.3.62>

15. Прохорова Н.А. Академічний рисунок як фундамент творчої грамотності для формування творчої особистості. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. 2017. Вип. 12. С. 102–115. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/18727/1/N_Prohorova_AP_2_2016_IM.pdf (дата звернення: 15.04.2026).

16. Силенко Ю.В. Інноваційні інструменти ІІІ 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>

17. Скакандій Й. Специфіка інтерпретацій композицій у натюрморті. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2023. № 1. С. 180–184. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-3209.1.2023.277659>

18. Твердохлібова Я.М. Освітній вектор художньо-графічної підготовки вчителя образотворчого мистецтва. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2020. Вип. 2(87). С. 266–275. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/15875> (дата звернення: 15.04.2026).

19. Шинін О.С., Голінська Т.М., Шовкалюк А.В. Абстрактний живопис як форма експериментального самовираження в сучасному мистецтві. *Сучасні тенденції підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, педагогів професійної освіти і фахівців образотворчого та декоративного мистецтва : теорія, досвід, проблеми*. 2024. Вип. 7. С. 280–283. URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/items/41371c39-628e-467d-8283-4c92cc093a1d> (дата звернення: 15.04.2026).

20. 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>

REFERENCES

1. Berlach, O.P. (2022). Hrafični tehniky v obrazotvorchomu mystetstvi [Graphic techniques in fine art]. Volyn National University named after Lesya Ukrainka. Available at: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/20671> [in Ukrainian].

2. Denysenko, S.M. (2021). Osnovy kompozytsii i proiektnoi hrafiiky [Fundamentals of composition and project graphics]. NAU. <http://dspace.htek.org.ua/handle/123456789/981> [in Ukrainian].

3. Duzinkevych, M.M. (2026). Fenomenolohichna interpretatsiia natiurmortu cherez pryizmu ekrannykh mystetstv [Phenomenological interpretation of still life through the prism of screen arts]. *Ukrainian Art Studies Discourse*, 1, pp. 124–133. DOI: <https://doi.org/10.32782/uad.2026.1.14> [in Ukrainian].

4. Muzyka, O.Ya. & Sotska, H.I. (Comps.). (2024). Zhyvopys: materialy i tehniky [Painting: Materials and techniques]. *Talkom*. Available at: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/17593> [in Ukrainian].

5. Kapran, O. (2020). Systematyzatsiia kolorystychnoi pidhotovky studentiv khudozhno-pedahohichnykh spetsialnosti [Systematization of color training of students of art-

- pedagogical specialities]. *Problems of Training the Modern Teacher*, 1(21), Part 2, pp. 82–88. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.1\(21\).2020.210226](https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(21).2020.210226) [in Ukrainian].
6. Kolesnyk, N.Ye., & Piddubna, O.M. (2017). Khudozhno-pedahohichna pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly zasobamy obrazotvorchoho mystetstva [Artistic and pedagogical training of future primary school teachers by means of fine arts]. Polissia. Available at: <https://surl.li/euqsva> [in Ukrainian].
7. Kolesova, O.A., Sylenko, Yu.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 among design students]. *Ukrainian Art Studies Discourse*, 5, pp. 57–67. DOI: <https://doi.org/10.32782/uad.2025.5.7> [in Ukrainian].
8. Kulinich, L.O., Husieva, L.H. & Punhina, O.A. (2024). Syntez vyrazhalnykh zasobiv ta materialiv v suchasnomu obrazotvorchomu mystetstvi na prykladi vykladannia zhyvopysu, rysunku, kompozytsii [Synthesis of expressive means and materials in contemporary fine art on the example of teaching painting, drawing, and composition]. *Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 214, pp. 215–221. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-215-221> [in Ukrainian].
9. Lytvynenko, V.S., Trachuk, V.A. & Sherstyniuk, A.M. (2025). Osoblyvosti roboty nad peizazhem na pleneri v zhyvopysi [Specifics of working on landscape painting plein air]. *Ukrainian Art Studies Discourse*, 4, pp. 85–96. DOI: <https://doi.org/10.32782/uad.2025.4.9> [in Ukrainian].
10. Lisohor, A., Shtainer, T., & Sylenko, Yu. (2025). Zastosuvannia kompleksnoho dyzain-proiektuvannia v osvitnomu protsesi profesiinoy pidhotovky fakhivtsiv u sferi dyzainu [Application of integrated design project development in the educational process of professional training of design specialists]. *Current Issues of the Humanities. Series "Art Studies"*, 86(2), pp. 102–107. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-2-16> [in Ukrainian].
11. Miziuk, V., Kozhukhar, Zh. & Sylenko, Yu. (2026). Proiektno-orientovani tekhnolohii u ZVO dlia formuvannia navychok komandnoi roboty v tsyfrovomu seredovyshchi [Project-oriented technologies in higher education institutions for developing teamwork skills in a digital environment]. *Education. Innovation. Practice*, 14(3), pp. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i3-013> [in Ukrainian].
12. Miziuk, V., Kozhukhar, Zh. & Sylenko, Yu. (2026). Rozvytok krytychnoho myslennia shchodo ShI u studentiv ZVO yak komponent tsyfrovoy hramotnosti ta akademichnoi dobrochesnosti [Development of critical thinking about AI among higher education students as a component of digital literacy and academic integrity]. *Youth & market*, 3/247, pp. 79–87. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.351779> [in Ukrainian].
13. Muzhykova, I. (2019). Formuvannia fakhovykh kompetentnosti maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva u protsesi metodychnoy pidhotovky [Formation of professional competencies of future fine art teachers in the process of methodological training]. *Origins of Pedagogical Mastery*, 24, pp. 146–151. Available at: https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnik_nayk_praz/2016/2/25.pdf [in Ukrainian].
14. Paniok, T. & Chaus, D. (2024). Kolirna vyraznist yak osoblyvist systemnoho zhyvopysnoho myslennia maibutnikh fakhivtsiv obrazotvorchoho mystetstva pid chas profesiinoy pidhotovky v pedahohichnomu universyteti [Color expressiveness as a feature of systemic painterly thinking of future fine art specialists during professional training at a pedagogical university]. *New Collegium*, 3(115), pp. 62–68. DOI: <https://doi.org/10.34142/nc.2024.3.62> [in Ukrainian].
15. Prokhorova, N.A. (2017). Akademichnyi rysunok yak fundament tvorchoi hramotnosti dlia formuvannia tvorchoi osobystosti [Academic drawing as a foundation of creative literacy for the formation of a creative personality]. *Art Education: Content, Technologies, Management*, 12, pp. 102–115. Available at: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1872/1/N_Prohorova_AP_2_2016_IM.pdf [in Ukrainian].
16. Sylenko, Yu. V. (2025). Innovatsiini instrumenty ShI u profesiinoy pidhotovtsi maibutnikh dyzaineriv: dosvid orhanizatsii praktychnykh zaniat z kursu “Osnovy multymediinoho dyzainu”, OP “Multymediinyi dyzain” KNUTD [Innovative AI tools in the professional training of future designers: Experience in organizing practical classes in the course “Fundamentals of Multimedia Design” of the educational program “Multimedia Design” at KNUTD]. In *Hraal nauky: X International Scientific and Practical Conference “An Integrated Approach to Science Modernization: Methods, Models and Multidisciplinarity”* (No. 57, pp. 691–700). DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.10.2025.077> [in Ukrainian].
17. Skakandii, Y. (2023). Spetsyfika interpretatsii kompozytsii u naturmorti [Specifics of interpreting compositions in still life]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadrov kultury i mystetstv – Bulletin of the National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts*, 1, pp. 180–184. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-3209.1.2023.277659> [in Ukrainian].
18. Tverdokhlibova, Ya.M. (2020). Osvitnii vektor khudozhno-hrafichnoy pidhotovky vchytelia obrazotvorchoho mystetstva [Educational vector of artistic and graphic training of a fine art teacher]. *Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Space*, 2(87), pp. 266–275. Available at: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/15875> [in Ukrainian].
19. Shynin, O.S., Holinska, T.M. & Shovkaliuk, A.V. (2024). Abstraktnyi zhyvopys yak forma eksperymentalnoho samovyrazhennia v suchasnomu mystetstvi [Abstract painting as a form of experimental self-expression in contemporary art]. *Current Trends in the Training of Future Teachers of Labor Education and Technologies, Vocational Education Teachers, and Specialists in Fine and Decorative Arts: Theory, Experience, Problems*, 7, pp. 280–283. Available at: <https://dspace.vspu.edu.ua/items/41371c39-628e-467d-8283-4c92cc093a1d> [in Ukrainian].
20. Shtainer, T., Lisohor, A. & Sylenko, Yu. (2025). Profesiino-praktychna pidhotovka dyzaineriv: formuvannia kreatyvnoho myslennia ta vizualnoy hramotnosti zasobamy multymediinykh tekhnolohii [Professional-practical training of designers: Formation of creative thinking and visual literacy by means of multimedia technologies]. *Youth & market*, 1/233, pp. 163–167. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322714> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 15.04.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

УДК 37.01:159.922.7(091)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.353411>

Арсен Немцев, студент IV курсу бакалаврату
Навчально-наукового інституту права, психології та інноваційної освіти
Національного університету “Львівська політехніка”
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8933-7296>

ГРА ЯК ОСНОВА ОСВІТИ: СПАДЩИНА ДЖОНА ДЬЮЇ

У статті висвітлено педагогічну спадщину Джона Дьюї крізь призму його концепції “навчання через дію” та дитиноцентризму. Проаналізовано роль гри як фундаментального інструменту освітнього процесу, що забезпечує соціалізацію, розвиток критичного мислення та інтеграцію знань. Наголошено на значенні гри як лабораторії мислення та моделі демократичної взаємодії. Розглянуто актуальність ідей Джона Дьюї для сучасної української школи та їхній вплив на проектне навчання й гейміфікацію. Обґрунтовано, що гра є не периферійним елементом, а основою освіти, яка формує здатність особистості до постійного саморозвитку.

Ключові слова: Джон Дьюї; прогресивна освіта; гра; дитиноцентрична педагогіка; навчання через дію; демократизація шкільної освіти.

Лім. 13.

Arsen Nemtsev, Fourth Year Bachelor Student of the
Educational and Research Institute of Law, Psychology and Innovative Education,
Lviv Polytechnic National University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8933-7296>

GAME AS THE BASIS OF EDUCATION: THE LEGACY OF JOHN DEWEY

The article highlights the pedagogical legacy of John Dewey through the lens of his progressive philosophy of education and the central role of play in the learning process. Dewey's concept of “learning by doing” is analyzed as a methodological foundation that transforms the learner from a passive recipient of information into an active participant in the construction of knowledge. Special attention is given to the function of play as a natural and fundamental form of activity that enables children to enter the cycle of experience, encounter problems, formulate hypotheses, test them in practice, and reflect on the results. It is emphasized that play in Dewey's system is not merely entertainment but a laboratory of thought, a model of democratic interaction, and a mechanism of socialization. The article considers how play integrates different domains of knowledge—linguistic, mathematical, and social—thus supporting Dewey's critique of rigid subject division and his call for holistic learning. Furthermore, the relevance of Dewey's ideas is examined in the context of contemporary educational practices such as project-based learning, STEM education, and gamification, which continue to embody his principles of experiential learning and child-centered pedagogy. It is argued that Dewey's understanding of play provides a methodological basis for modern schooling, fostering critical thinking, creativity, and social responsibility. The study substantiates that play should be regarded as the foundation of education, ensuring the development of a personality capable of lifelong learning and adaptation to the challenges of the twenty-first century. The article underscores Dewey's enduring influence on educational theory by situating play at the heart of experiential learning. It demonstrates how his principle of “learning by doing” reshapes the classroom into a dynamic environment where children actively construct knowledge through exploration, experimentation, and reflection. Play is presented not as a diversion but as a structured process that cultivates intellectual curiosity, problem-solving skills, and democratic collaboration. By framing play as both a cognitive and social laboratory, the study highlights Dewey's vision of education as a holistic system that integrates diverse domains of human activity rather than isolating them into rigid disciplines.

Keywords: John Dewey; progressive education; game; child-centered pedagogy; learning by doing; democratization of schooling.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти перебуває у стані пошуку нових методологічних орієнтирів, які б відповідали викликам XXI ст. та забезпечували формування особистості, здатної до критичного мислення, творчості й соціальної відповідальності. Традиційна модель школи, що ґрунтується на механічному засвоєнні знань та авторитарній ролі вчителя, дедалі більше втрачає актуальність у контексті швидких суспільних змін. У цьому зв'язку особливого значення набуває педагогічна спадщина Джона Дьюї, який здійснив радикальний перегляд

природи пізнання та запропонував концепцію “навчання через дію” (learning by doing). Попри значну увагу до його ідей у світовій педагогіці, недостатньо дослідженим залишається аспект гри як фундаментальної основи освітнього процесу. Д. Дьюї розглядав гру не лише як природну форму дитячої активності, а як ключовий механізм соціалізації та інтелектуального розвитку. Саме через гру дитина входить у цикл досвіду, стикається з проблемами, висуває гіпотези, перевіряє їх у дії та отримує результати, що формують новий рівень знань. Гра у його концепції виступає лабораторією мислення та

моделлю демократичної взаємодії, де учні навчаються співпраці, відповідальності та інтеграції знань. Таким чином, актуальною науково-педагогічною проблемою є осмислення гри як центрального елемента прогресивної освіти у спадщині Джона Дьюї та визначення її значення для сучасних освітніх практик. Це дозволить не лише глибше зрозуміти його концепцію, а й адаптувати її до потреб сучасної української школи, яка прагне поєднати академічну якість із розвитком творчої та соціально активної особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика педагогічної спадщини Джона Дьюї залишається предметом активного наукового інтересу. У сучасних дослідженнях підкреслюється його внесок у формування прогресивної освіти та концепції “навчання через дію”. У статті В. О. Коваленка “Вплив ідей Д. Дьюї на українську школу й педагогіку 1920–1930 років” автор показує, що концепція “навчання через діяльність” Джона Дьюї мала значний вплив на реформаторські пошуки українських педагогів у міжвоєнний період; в цей час активно впроваджувалися ідеї “школи праці”, де гра, практична діяльність і досвід учня ставали основою освітнього процесу [1]. У праці О. Цибулько “Цінності освітньої парадигми Джона Дьюї” акцентується, що ігрова діяльність у навчанні за Д. Дьюї спирається на принципи демократії, свободи вибору та активної участі учня, які залишаються ключовими орієнтирами сучасної педагогіки [8]. У статті Л. Рогозіної “Педагогічні ідеї Д. Дьюї у світлі сучасних освітніх тенденцій” наголошується, що педагогічні ідеї Джона Дьюї, зокрема навчання через діяльність, демократизація освітнього процесу та орієнтація на потреби дитини – органічно поєднуються із сучасними тенденціями компетентнісного підходу й інтерактивних методів навчання [5]. Так, у праці М. Зейну Хассена “A critical assessment of John Dewey’s philosophy of education” здійснено критичну оцінку філософії освіти Д. Дьюї, наголошено на її впливі на розвиток дитиноцентризму та демократизацію освітнього простору [11]. Окремий напрям досліджень стосується ролі гри в педагогічній системі Д. Дьюї, а саме, Л. Вакс у трактаті “John Dewey on Play Theory and Pedagogy” розглядає ранні роботи мислителя про гру, які суттєво вплинули на подальші теорії дитячого розвитку, зокрема на Л. Виготського та Л. Малагуччі. Автор наголошує, що сучасна література часто недооцінює значення гри у спадщині Джона Дьюї, хоча саме вона була одним із ключових елементів його педагогічної концепції [13]. Ці праці доводять, що гра була не лише інструментом розвитку, а й засобом формування демократичних практик у шкільному середовищі. Таким чином, сучасні публікації підтверджують актуальність ідей Джона Дьюї та підкреслюють необхідність подальшого дослідження гри як центрального елемента його

педагогічної спадщини, що має значний потенціал для модернізації сучасної української освіти.

Метою дослідження є комплексне осмислення педагогічної спадщини Джона Дьюї крізь призму його концепції “навчання через дію” та виявлення ролі гри як фундаментального інструменту освітнього процесу. У роботі ставиться завдання показати, що гра у Д. Дьюї не є периферійним елементом дитячої активності, а виступає ключовим механізмом соціалізації, розвитку критичного мислення та інтеграції знань. Дослідження спрямоване на теоретичне узагальнення ідей Дьюї щодо дитиноцентризму, демократизації освітнього простору та формування особистості через досвід, а також на визначення актуальності цих положень для сучасної української школи. Особливий акцент робиться на тому, що гра як форма діяльності забезпечує природне входження дитини у цикл досвіду, створює умови для формування внутрішньої мотивації та сприяє розвитку соціальної відповідальності. Таким чином, мета дослідження полягає у доведенні того, що педагогічна концепція Джона Дьюї, зокрема його розуміння гри, може стати методологічною основою для модернізації освітніх практик у ХХІ ст., орієнтованих на виховання творчої, критично мислячої та суспільно орієнтованої особистості.

Виклад основного матеріалу. Джон Дьюї не просто реформатор педагогіки, він здійснив справжній коперниканський переворот у розумінні того, як людина взаємодіє зі світом знань. Його теза про те, що освіта є не підготовкою до життя, а самим життям, радикально заперечувала тогочасну модель школи як “камери очікування”, де дитина мала роками накопичувати абстрактні факти, щоб колись у далекому майбутньому використати їх у дорослому світі. Для Джона Дьюї дитина вже є повноцінним членом суспільства, а її теперішній досвід – найважливішим інструментом пізнання. Прогресивна освіта за Дьюї базується на концепції “навчання через дію” (learning by doing). Він стверджував, що інтелект – це інструмент для вирішення проблем, а не склад для зберігання інформації. Знання стають живими лише тоді, коли вони виникають із потреби розв’язати конкретну життєву ситуацію. В основі цього процесу лежить цикл досвіду: учень стикається з перешкодою, аналізує її, висуває гіпотезу, діє і спостерігає за результатом. Це робить навчання природним процесом, подібним до того, як дитина вчиться ходити або говорити, не маючи підручників, а лише практичний інтерес. Школа, за Джоном Дьюї, має бути спрощеною та збалансованою моделлю реального суспільства – лабораторією демократії, де учні навчаються співпрацювати, брати на себе відповідальність та поважати думку інших. Він виступав проти жорсткого поділу на предмети, вважаючи, що світ є цілісним, а отже, і знання про нього мають бути інтегрованими [6]. Вчитель у цій системі втрачає

роль авторитарного транслятора істини й стає старшим партнером, фасилітатором, який створює середовище для досліджень. Педагогіка Д. Дьюї вимагає відмови від механічного “зазубрювання” на користь критичного мислення та рефлексії. Якщо ми розглядаємо освіту як життя, то її головна мета – не отримання диплома, а постійне зростання особистості. Дитина, яка навчилася думати й діяти в школі, зможе адаптуватися до будь-яких змін у майбутньому, адже вона засвоїла головний урок: як постійно вчитися з власного досвіду. Таким чином, Д. Дьюї як реформатор освіти заклав фундамент для сучасної проектної діяльності та проблемно-орієнтованого навчання, доводячи, що справжня мудрість приходить не через пасивне споглядання, а через активну трансформацію світу навколо себе [10].

Ідея дитиноцентризму в педагогічній концепції Джона Дьюї стала справжнім маніфестом свободи та природності в освітньому процесі, радикально змінивши вектор розвитку шкільної системи ХХ ст. Д. Дьюї був переконаний, що традиційна школа робить фатальну помилку, намагаючись нав’язати дитині готову дорослу логіку та структуровані академічні знання без врахування її актуального психологічного стану та потреб. На його думку, навчальна програма не повинна бути статичним набором дисциплін, що існують відірвано від реальності; вона має органічно виростати з глибинних інтересів самої дитини. Дитиноцентризм за Джоном Дьюї – це не потакання примхам, а глибоке розуміння того, що справжнє пізнання можливе лише тоді, коли об’єкт вивчення має для учня особистісну цінність. Саме тут народжується концепція внутрішньої мотивації: коли навчання резонує з природною цікавістю дитини, вона перестає бути пасивним об’єктом педагогічного впливу і стає активним суб’єктом, чия енергія спрямована на самостійне дослідження світу. Д. Дьюї стверджував, що допитливість є вродженим інстинктом, і завдання школи – не загасити його суворими правилами, а дати йому правильний напрямок. У такій системі координат докорінно змінюється роль учителя. Він більше не є авторитарним диктатором, який володіє монополією на істину і вимагає беззаперечного відтворення зазубрених фактів. Натомість педагог перетворюється на модератора, гід та досвідченого партнера по дослідженню. Вчитель спостерігає за імпульсами дитини, розпізнає її приховані таланти та створює таке середовище, де ці інтереси можуть трансформуватися у глибокі інтелектуальні навички. Це потребує від викладача надзвичайної гнучкості та емпатії, адже він має не вести учня за руку по заздалегідь накресленому маршруту, а підстраховувати його на шляху власного відкриття. Такий підхід робить школу живою екосистемою, де академічні предмети – історія, мова, математика – стають не самоціллю, а інстру-

ментами, які дитина опановує в процесі вирішення цікавих їй життєвих завдань [13]. Д. Дьюї вірив, що тільки через персоналізовану активність дитина може розвинути критичне мислення та соціальну відповідальність, бо вона вчиться приймати рішення і бачити їхні наслідки. Відмова від зовнішнього примусу на користь внутрішнього зацікавлення дозволяє сформувати цілісну особистість, для якої процес пізнання є природним станом душі, а не важкою повинністю. Дитиноцентризм видатного філософа та психолога – це про довіру до природи дитини та віру в те, що шлях від інтересу до глибокого знання є найнадійнішим способом виховати людину, здатну не просто адаптуватися до життя, а активно й творчо його змінювати [5]. Джон Дьюї вірив, що через активну взаємодію з реальністю формується не просто фахівець, а вільна особистість, здатна до критичного мислення та соціальної відповідальності. Він наголошував, що істинне навчання завжди передбачає модифікацію: учень не просто дізнається про світ, він змінює своє ставлення до нього і розвиває здатність адаптуватися до постійних змін. Такий підхід робить освіту безперервним процесом реконструкції досвіду, де кожна нова дія поглиблює розуміння попередньої. Зрештою, ідеї Д. Дьюї заклали підвалини для сучасного проектного навчання та демократизації освітнього простору, вказуючи, що найціннішим результатом навчання є не сума засвоєних фактів, а сформована звичка постійно вчитися, діяти та аналізувати результати своєї праці в контексті реального людського буття [12].

У педагогічній концепції Джона Дьюї гра постає не як другорядна розвага, а як фундаментальна форма навчальної діяльності. Вона є природним способом, через який дитина входить у світ знань, експериментує з ролями та правилами, формує навички співпраці й критичного мислення. Саме гра, на думку Д. Дьюї, є первинним досвідом, що запускає механізм “навчання через дію” (learning by doing). Цикл досвіду, який він описував (проблема → гіпотеза → дія → результат), найповніше реалізується у грі. У сюжетно-рольових іграх дитина стикається з викликом, висуває гіпотези щодо його розв’язання, перевіряє їх у дії та отримує результат, який стає основою для нового рівня досвіду. Таким чином, гра перетворюється на лабораторію мислення, де знання не нав’язуються зовні, а народжуються з внутрішньої потреби діяти [3].

Соціальна функція гри також була ключовою для видатного реформатора освіти. Він розглядав школу як “міні-суспільство”, де учні вчать співпрацювати, домовлятися про правила, розподіляти ролі та брати відповідальність за спільний результат. Гра в цьому контексті стає моделлю демократичної взаємодії, що формує громадянську свідомість і готує дитину до життя в суспільстві. Крім того, гра забезпечує інтеграцію знань. Д. Дьюї кри-

тикував жорсткий поділ на предмети, наголошуючи на цілісності світу. У грі дитина одночасно застосовує мовні, математичні та соціальні навички, що підтверджує його тезу про необхідність інтегрованого навчання. Актуальність цих ідей очевидна й сьогодні. Сучасні освітні практики – проєктне навчання, STEM-освіта, гейміфікація – фактично продовжують лінію, започатковану Джоном Дьюї. Вони доводять, що гра є не лише дитячою потребою, а й потужним педагогічним інструментом, який формує здатність до критичного мислення, творчості та соціальної відповідальності. Таким чином, спадщина Джона Дьюї переконливо демонструє: гра – це не периферійний елемент освіти, а її основа, адже саме через гру дитина навчається жити, мислити й діяти в реальному світі [12].

Для Джона Дьюї освіта ніколи не була ізольованим процесом накопичення знань індивідом; він розглядав її як глибоко соціальний акт, що формує тканину людського співіснування. Його концепція школи як “мікрокосму суспільства” базувалася на переконанні, що навчальний заклад не може бути відірваним від реальних соціальних процесів, якщо він прагне виховати свідомих громадян. Школа, за Джоном Дьюї, повинна бути спрощеним, але автентичним відображенням життя спільноти, де діти не просто вивчають теорію демократії, а щодня практикують її через взаємодію. Це означає, що освітнє середовище має бути організоване таким чином, щоб кожен учень відчував себе частиною цілого, де його дії впливають на оточуючих, а загальний успіх залежить від зусиль кожного. Центральним елементом цієї соціальної динаміки є співпраця. Видатний філософ та психолог Джон Дьюї стверджував, що інтелектуальний розвиток дитини неможливий у вакуумі; він стимулюється саме через комунікацію, обмін ідеями та спільне вирішення проблем. Коли учні працюють над спільним проєктом, вони опановують не лише академічні дисципліни, а й мистецтво переговорів, емпатію та координацію дій. Саме в соціальній взаємодії народжується критичне мислення, оскільки дитина змушена зіставляти свій досвід із досвідом інших, аргументувати свою позицію та знаходити компроміси. Таким чином, знання стають продуктом колективного пошуку, що надає їм особливої ваги та значущості [11]. Окрім того, Д. Дьюї наголошував на вихованні соціальної відповідальності як кінцевій меті освіти. Школа повинна допомогти дитині вийти за межі егоцентричного сприйняття світу й усвідомити свою роль у великому суспільному організмі. Навчити дитину робити внесок у загальне благо – це не означає пригнічувати її індивідуальність, а навпаки, надати цій індивідуальності сенсу через служіння іншим. У цій системі демократія розглядається не просто як форма правління, а як спосіб асоційованого життя, де кожен має право голосу, але й несе частку відповідальності за спільний результат.

Педагогіка Д. Дьюї вимагає, щоб навчальний процес був насичений соціальними зв'язками, де клас перетворюється на живу громаду, що разом досліджує навколишній світ. Це виховує в дитині звичку до солідарності та розуміння того, що будь-яке знання має бути спрямоване на покращення життя людей. Зрештою, освіта як соціальний процес за Джоном Дьюї – це шлях до створення гуманнішого суспільства, де школа є стартовим майданчиком для активної громадянської позиції, а навчання стає інструментом соціальної реконструкції та безперервного вдосконалення людських взаємин. Така модель перетворює кожного випускника не просто на фахівця, а на повноцінного учасника демократичного діалогу, здатного чути інших та діяти заради процвітання всієї спільноти [2].

Міждисциплінарний підхід у педагогічній концепції Джона Дьюї став справжнім викликом традиційній академічній системі, яка століттями вибудовувала штучні бар'єри між різними галузями знань. Д. Дьюї гостро критикував фрагментарність класичної освіти, де математика, історія, мова та природничі науки викладалися як ізольовані набори фактів, що не мають між собою нічого спільного. Він стверджував, що такий підхід дезорієнтує дитину, оскільки в реальному житті ми ніколи не стикаємося з “чистою” алгеброю чи “чистою” географією – ми натрапляємо на цілісні ситуації, які потребують комплексного інструментарію [13].

Для Д. Дьюї знання – це не колекція антикварних речей у різних кімнатах музею, а єдина мережа взаємозв'язків, що допомагає нам розуміти світ і діяти в ньому. Він пропонував будувати освітній процес навколо великих практичних тем або проєктів, які природним чином вимагають застосування різних дисциплін. Наприклад, якщо учні займаються вирощуванням рослин у шкільному саду, вони одночасно вивчають біологію (ріст рослин), математику (вимірювання ділянки та підрахунок врожаю), історію (походження сільськогосподарських культур) та мову (ведення щоденника спостережень). У такому контексті знання перестають бути мертвим вантажем і стають активними засобами дослідження. Міждисциплінарність дозволяє учневі бачити “велику картину” світу, розуміти причинно-наслідкові зв'язки та усвідомлювати, як теорія переплітається з практикою. Д. Дьюї вважав, що інтеграція предметів сприяє розвитку гнучкості розуму, адже дитина вчиться переносити навички з однієї сфери в іншу, що є критично важливим для адаптації в динамічному суспільстві. Це також знімає проблему мотивації: учень більше не запитує “навіщо мені вчити цю формулу?”, бо він вже бачить її необхідність для вирішення конкретного завдання в межах проєкту [10]. Школа, за Джоном Дьюї, має стати місцем, де дитина опановує методику наукового дослідження як універсальний ключ до пізнання, незалежно від того, якої сфери

стосується проблема. Такий підхід стимулює синтетичне мислення – здатність об'єднувати розрізнені елементи в єдину систему, що є найвищим проявом інтелекту. Відмова від жорстких кордонів між предметами перетворює навчальний план на гнучку екосистему, яка еволюціонує разом із досвідом учнів. Міждисциплінарність у розумінні Д. Дьюї – це шлях до формування цілісного світогляду, де освіта відображає органічну складність самого життя, готуючи людину до творчого та відповідального розв'язання комплексних викликів сучасності. Це не просто заміна одного формату іншим, а зміна самої філософії сприйняття інформації, де пріоритетом стає не обсяг пам'яті, а глибина і зв'язність розуміння реальності [11].

Рефлексивне мислення у філософії Джона Дьюї є тим інтелектуальним стрижнем, який перетворює сирий потік життєвих подій на усвідомлений досвід та справжнє знання. Він був переконаний, що сама по собі активність не гарантує навчання: можна діяти багато, але залишатися на місці, якщо ці дії не проходять крізь сито критичного аналізу. Його знамените гасло про те, що освіта має вчити людину “як думати, а не що думати”, стало маніфестом проти догматизму та інтелектуального поневолення. Рефлексія, за Д. Дьюї, – це не просто пасивні роздуми, а активний, наполегливий і ретельний розгляд будь-якої думки чи форми знання у світлі підстав, на яких вони базуються. Це процес зупинки в момент сумніву, коли індивід аналізує свої дії, оцінює наслідки та формує нові стратегії поведінки. Саме цей перехід від імпульсивної реакції до зваженого судження і є основою особистісного зростання. Освіта, побудована на рефлексивному мисленні, створює людину, здатну до самоконтролю та постійного самовдосконалення, що є критично важливим у світі, де знання втрачають свіжість швидше, ніж друкуються підручники. Контраст між традиційною моделлю навчання та педагогікою Д. Дьюї в цьому контексті стає особливо яскравим. У традиційній школі роль учня зведена до пасивного отримувача інформації, свого роду резервуара, який вчитель – єдине джерело знань і контролер – має заповнити встановленим обсягом даних. Метод такої школи базується на механічному заучуванні та фронтальних лекціях, а кінцевою метою є успішне складання іспитів, що фактично означає перевірку короткострокової пам'яті, а не глибини розуміння. На противагу цьому, модель Д. Дьюї бачить учня як активного дослідника, який перебуває в центрі освітньої екосистеми. Вчитель тут виступає наставником і фасилітатором, чие завдання – не давати готові відповіді, а створювати ситуації, що спонукають до пошуку. Основним методом стає робота над проектами та спільне вирішення реальних проблем, де помилка сприймається не як провал, а як цінний матеріал для рефлексії. Мета такої освіти – виховання гармоній-

ної особистості та свідомого громадянина, здатного жити й творити в демократичному суспільстві [10].

Традиційна система готує до виконання інструкцій, тоді як педагогіка Д. Дьюї готує до свободи, адже вільна людина – це та, яка володіє своїм розумом і здатна критично оцінювати реальність. Рефлексія перетворює школу з місця “передачі спадщини” на лабораторію майбутнього, де кожен крок учня супроводжується питанням “чому?” і “що це означає для мене?”. Тому, здатність до рефлексивного мислення за Д. Дьюї є найвищою метою виховання, оскільки саме вона дає людині владу над власним розвитком і дозволяє перетворювати кожну життєву ситуацію на сходинку до глибшої мудрості та соціальної ефективності. Такий підхід робить освіту нескінченним процесом, де кожен фініш стає стартом для нового рівня розуміння, забезпечуючи справжню інтелектуальну автономію особистості [6].

Філософська спадщина Джона Дьюї сьогодні виглядає не просто актуальною, а фактично пророкою для сучасної української освіти, яка переживає період фундаментальної трансформації в межах реформи “Нова українська школа”. Навчання через досвід (learning by doing) стає рятівним колом для українських вчителів, які прагнуть зацікавити покоління “цифрових аборигенів”. Це реалізується через дослідницькі проекти, STEM-освіту та інтегровані уроки, де дитина не просто заучує формули, а розуміє, як вони працюють при будівництві мосту чи програмуванні робота. Дитиноцентризм, який Д. Дьюї просував ще століття тому, зараз є офіційним фундаментом українського освітнього законодавства. Це означає визнання того, що інтереси та психологічні потреби дитини мають бути в центрі планування уроку, а не лише сухий навчальний план [11].

Глибока інтеграція ідей Джона Дьюї в сучасний український освітній контекст стає ще більш актуальною у світлі викликів, пов'язаних із цифровою трансформацією та необхідністю відновлення людського капіталу. Якщо ми розширимо думку про школу як про “життя в моменті”, то побачимо, що для сучасної України це означає створення безпечною, але стимулюючого середовища, де навчання допомагає долати травми через активну творчість. Д. Дьюї наголошував, що мозок розвивається лише тоді, коли він задіяний у розв'язанні реальних, а не вигаданих завдань. В українських реаліях це може проявлятися у волонтерських проєктах, екологічних ініціативах у межах громади або створенні цифрових продуктів, які вирішують локальні проблеми. Коли підліток розробляє мобільний додаток для допомоги літнім людям або розраховує енергоефективність шкільної будівлі, він втілює ідеал Дьюї: інтеграцію знань через соціально значущу дію. Це і є справжній дитиноцентризм – не просто вибір іграшок, а надання дитині

права голосу у виборі напрямків дослідження, що корелює з концепцією “агентності” (agency) учня в сучасній педагогіці. Роль учителя при цьому трансформується у роль наставника, який не просто передає контент (який і так доступний у смартфоні), а вчить методології пізнання. Учителю за Д. Дьюї – це архітектор пізнавального досвіду, який знає, як перетворити звичайну цікавість на системне наукове дослідження. Це вимагає від українських педагогів високої автономії та відмови від жорсткої прив’язки до сторінок підручника [8].

Міждисциплінарність, своєю чергою, стає відповіддю на запит ринку праці: сучасні професії знаходяться на стику галузей, і дитина, яка звикла до ізольованих уроків, програє тій, що вчилася бачити світ у його цілісності. Впровадження ідей рефлексивного мислення в українських школах – це також шлях до виховання психологічної стійкості. Навчити учня аналізувати свій успіх чи невдачу, розуміти свої емоції під час навчання та свідомо коригувати траєкторію розвитку – це ті м’які навички (soft skills), про які писав Д. Дьюї ще на початку ХХ ст. Освіта як соціальний процес сьогодні в Україні – це ще й про інклюзію та інтеграцію внутрішньо переміщених осіб. Спільна діяльність у класі за методикою Д. Дьюї допомагає дітям з різним досвідом знайти спільну мову через спільну працю, що є найкращим інструментом соціалізації. Таким чином, українська освіта, спираючись на принципи прогресизму, має шанс не просто наздогнати світові тренди, а стати лабораторією для нових підходів, де демократія, критичне мислення та практична дія стають єдиним цілим [7].

Міждисциплінарний підхід, який пропонував Д. Дьюї, дозволяє сучасним українським учням бачити зв’язки між історією, економікою та географією, що формує цілісну картину світу замість фрагментарних знань. Рефлексивне мислення, своєю чергою, стає інструментом медіаграмотності, допомагаючи дітям критично аналізувати потік новин та протидіяти дезінформації. Таким чином, принципи Джона Дьюї не є застарілою західною теорією, а дієвим інструментарієм, який допомагає українській школі стати сучасною, демократичною та орієнтованою на людину. Впровадження цих ідей дозволяє перетворити освіту з процесу “підготовки до ЗНО” на процес “підготовки до життя”, де головним результатом є не оцінка в щоденнику, а здатність особистості творчо мислити, діяти в команді та нести відповідальність за спільне майбутнє. Педагогіка Д. Дьюї дає нам розуміння, що вчитель – це не контролер, а партнер, і саме на цій довірі будуватиметься нова українська школа, здатна виховати покоління вільних та креативних людей [8].

Ми бачимо, що ідеї Д. Дьюї – це не застигла догма, а жива філософія, яка дає відповіді на запитання про те, як виховати людину, здатну не лише вижити в нестабільному світі, а й активно будувати

його на засадах розуму та гуманізму. Успіх реформи освіти в Україні буде залежати від того, наскільки глибоко кожен вчитель усвідомить: ми не просто вчимо предмети, ми допомагаємо дитині конструювати її власне життя тут і зараз, роблячи кожен урок частиною реального досвіду громадянина. В умовах війни та постійної напруги це набуває особливого значення: освіта стає для українських дітей простором психологічної стійкості, де через активну діяльність вони повертають собі відчуття контролю над життям. Саме ідея Д. Дьюї про школу як “мікрокосм суспільства” та лабораторію демократії є критично важливою для формування нової громадянської ідентичності в Україні. Спільна робота над проектами, учнівське самоврядування та культура діалогу в класі готують молодь до життя в активному громадянському суспільстві, де вміння домовлятися і співпрацювати є запорукою виживання та розвитку держави.

Висновки та перспективи подальших досліджень. В результаті проведеного дослідження було доведено, що педагогічна концепція Джона Дьюї стала одним із найважливіших теоретичних фундаментів сучасної освіти. Його ідея “навчання через дію” радикально змінила уявлення про природу пізнання, перетворивши учня з пасивного споживача інформації на активного дослідника світу. Особливе місце у спадщині Д. Дьюї займає гра, яка постає не як другорядна дитяча активність, а як базовий механізм формування досвіду, розвитку критичного мислення та соціальної взаємодії. Саме через гру дитина входить у цикл досвіду, стикається з проблемами, висуває гіпотези, перевіряє їх у дії та формує новий рівень знань. Гра у системі Д. Дьюї виконує кілька ключових функцій: когнітивну, соціальну, інтегративну та мотиваційну. Вона стає лабораторією життя, де дитина не лише засвоює знання, а й навчається жити у суспільстві, брати відповідальність за власні дії та поважати інших. Аналіз сучасних освітніх практик показує, що ідеї Д. Дьюї залишаються надзвичайно актуальними. Проектне навчання та інтегровані курси фактично продовжують його лінію, доводячи, що гра є універсальним педагогічним інструментом, здатним забезпечити розвиток творчої, соціально інтегрованої особистості з розвиненим системним мисленням. Таким чином, спадщина Джона Дьюї переконливо демонструє, що справжня освіта не може зводитися до накопичення фактів, а має бути процесом постійної реконструкції досвіду, де гра виступає центральним механізмом цього розвитку. **Перспективи подальших досліджень** полягають у глибшому аналізі практичних моделей застосування гри в освітньому процесі, порівнянні підходів Джона Дьюї з сучасними теоріями дитячого розвитку та розробці методичних рекомендацій для інтеграції ігрових технологій у навчальні програми. Важливим напрямом є також дослідження впливу

гри на формування громадянської компетентності та соціальної відповідальності учнів, що дозволить адаптувати спадщину Д. Дьюї до потреб сучасної української освіти та забезпечити її відповідність викликам ХХІ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваленко В.О. Вплив ідей Д. Дьюї на українську школу й педагогіку 1920–1930 років. *Шлях освіти*. Київ : Педагогічна преса. Вип. 4. 1997. С. 51–55.

2. Кравцова Н. Чиказька експериментальна школа-лабораторія Джона Дьюї як феномен освітньої практики США доби прискореної індустріалізації. *Збірник наукових праць*. Вип. 2. 2015. С. 207–217.

3. Кравцова Н. Г. Єдність теорії та практики в контексті “Реконструкції у філософії” Дж. Дьюї: Педагогічні аспекти. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 6. 2018. С. 18–22. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2018/6/6_2018.pdf.

4. Пліско Є. Прагматичні ідеї соціального виховання Дж. Дьюї. Їх актуальність у вітчизняній педагогічній практиці 20-х-30-х рр. ХХ століття. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Вип. 59. 2018. С. 237–246.

5. Рогозіна Л.А. Педагогічні ідеї Д. Дьюї у світлі сучасних освітніх тенденцій. *Збірник праць. Вінницький національний технічний університет*. 2017. URL: <http://ir.lib.vntu.edu.ua/handle>

6. Розпутна М.В. Становлення поглядів Джона Дьюї в американському суспільстві ХІХ століття та німецька класична філософія. *Науково-теоретичний альманах “Грані”*. Вип. 20(9). 2017. С. 12–17. DOI: <https://doi.org/10.15421/1717116>

7. Розпутна М.В. Роль перших робіт американського вченого Джона Дьюї на шляху становлення як філософа. *Вісник Житомирського державного університету*. Вип. 2(90). 2021. С. 135–143.

8. Цибулько О.С. Цінності освітньої парадигми Дж. Дьюї. *Гілея*. Вип. 143 (2). 2019. С. 189–192.

9. Чала Н. Педагогічна діяльність Дж. Дьюї в електронному інформаційно-бібліографічному ресурсі “Видатні педагоги України та світу”. *Вісник книжкової палати*. №11. 2020. С. 23–28.

10. Dennis L. Play in Dewey’s theory of education. *Young Children*. № 23(5). 1967. P. 361–367.

11. Hassan M.Z. A critical assessment of John Dewey’s philosophy of education. *International Journal of Education and Researc*. №11(2). 2023. P. 45–58.

12. Mayhew K.C., Edwards A.C. The Dewey School / K.C. Mayhew, A.C. Edwards. NY.: *Appleton Century*. 1936. 345 p.

13. Waks, L.J. John Dewey on play theory and pedagogy. *Educational Theory*. №72(4). 2022. pp. 421–437. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12500>

REFERENCE

1. Kovalenko, V.O. (1997). Vplyv idey D. Dyuyi na ukrayinsku shkolu y pedahohiku 1920–1930 rokiv [The influence of D. Dewey’s ideas on Ukrainian school and pedagogy in the 1920s and 1930s]. *The path of education*. No. 4. Kyiv, pp. 51–55. [in Ukrainian].

2. Kravtsova, N. (2015). Chykazka eksperymentalna shkola-laboratoriya Dzhona Dyuyi yak fenomen osvitynoi

praktyky SSHA doby pryskorenoyi industrializatsiyi [The Chicago Experimental School-Laboratory of John Dewey as a Phenomenon of Educational Practice in the USA in the Era of Accelerated Industrialization]. *Collection of Scientific Papers*. Vol. 2. pp. 207–217. [in Ukrainian].

3. Kravtsova, N.H. (2018). Yednist teoriyi ta praktyky v konteksti “Rekonstruktsiyi u filosofiyi” Dzh. Dyuyi: Pedahohichni aspekty [Unity of theory and practice in the context of “Reconstruction in philosophy” by J. Dewey: Pedagogical aspects]. *Innovative pedagogy*. Vol. 6. pp. 18–22. Available at: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2018/6/6_2018.pdf. [in Ukrainian].

4. Plisko, Y. (2018). Prahmatychni ideyi sotsialnoho vykhovannya Dzh. Dyuyi. Yikh aktualnist u vitchyznyaniy pedahohichniy praktytsi 20-kh-30-kh rr. XX stolittya [Pragmatic ideas of social education of J. Dewey. Their relevance in domestic pedagogical practice of the 20s-30s of the XX century]. *Psychological and pedagogical problems of a rural school*. No. 59. pp. 237–246. [in Ukrainian].

5. Rohozina, L.A. (2017). Pedahohichni ideyi D. Dyuyi u svitli suchasnykh osvitynikh tendentsiy [A. Pedagogical ideas of D. Dewey in the light of modern educational trends. Collection of works]. *Vynnytsia National Technical University*. Available at: <http://ir.lib.vntu.edu.ua/handle> [in Ukrainian].

6. Rozputna, M.V. (2017). Stanovlennya pohlyadiv Dzhona Dyuyi v amerykanskomu suspilstvi XIX stolittya ta nimetska klasychna filosofiya [The formation of John Dewey’s views in the American society of the 19th century and German classical philosophy]. *Scientific and theoretical almanac “Grany”*. No. 20(9). pp. 12–17. DOI: <https://doi.org/10.15421/1717116> [in Ukrainian].

7. Rozputna, M.V. (2021). Rol pershykh robit amerykansko vchenoho Dzhona Dyuyi na shlyakhu stanovlennya yak filosofa [The role of the first works of the American scientist John Dewey on the path of his formation as a philosopher]. *Bulletin of Zhytomyr State University*. Vol. 2(90). pp. 135–143. [in Ukrainian].

8. Tsybulko, O. S. (2019). Tsinnosti osvitynoi paradyhmy Dzh. Dyuyi [Values of the educational paradigm of J. Dewey]. *Gileya*. Vol. 143 (2). pp. 189–192. [in Ukrainian].

9. Chala, N. (2020). Pedahohichna diyalnist Dzh. Dyuyi v elektronnomu informatsiyno-bibliohrafichnomu resursi “Vydatni pedahohy Ukrayiny ta svitu” [Pedagogical activity of J. Dewey in the electronic information and bibliographic resource “Outstanding teachers of Ukraine and the world”]. *Bulletin of the Book Chamber*. No. 11. pp. 23–28. [in Ukrainian].

10. Dennis, L. (1967). Play in Dewey’s theory of education. *Young Children*. No. 23(5). pp. 361–367. [in English].

11. Hassan, M.Z. (2023). A critical assessment of John Dewey’s philosophy of education. *International Journal of Education and Researc*. No. 11(2). pp. 45–58. [in English].

12. Mayhew, K.C. & Edwards, A.C. (1936). The Dewey School. NY.: *Appleton Century*. 345 p. [in English].

13. Waks, L.J. (2022). John Dewey on play theory and pedagogy. *Educational Theory*. No. 72(4). pp. 421–437. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12500> [in English].

Стаття надійшла до редакції: 02.03.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026



УДК 37.01:37.014.3:316.75

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.353834>

Володимир Лобков, студент III курсу бакалаврату
Навчально-наукового інституту права, психології та інноваційної освіти
Національного університету "Львівська політехніка"
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9187-9280>

ПЕДАГОГІКА СВОБОДИ ТА НАДІЇ: АКТУАЛЬНІСТЬ ІДЕЙ ПАУЛО ФРЕЙРЕ ДЛЯ ОСВІТИ XXI СТОЛІТТЯ

У статті розглядається актуальність трансформативної педагогіки Пауло Фрейре у сучасному світі. Здійснено аналіз критики "банківської моделі" освіти та окреслено її трансформацію в контексті освітніх парадигм, зорієнтованих на стандартизоване тестування та ринкові індикатори ефективності. Особливий акцент зроблено на концептах розвитку критичної свідомості, діалогічної взаємодії та "педагогіки надії", які розглядаються як методологічна відповідь на виклики соціального фаталізму та явища цифрового відчуження. Підкреслюється значення освіти як практики свободи, що формує громадянську позицію, етичну відповідальність і здатність до суспільних трансформацій у XXI столітті.

Ключові слова: трансформативна педагогіка; Пауло Фрейре; критична свідомість; педагогіка надії; діалогічна освіта; банківська модель освіти; цифрове відчуження.

Лім. 12.

Volodymyr Lobkov, Third Year Bachelor Student of the
Educational and Research Institute of Law, Psychology and Innovative Education,
Lviv Polytechnic National University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9187-9280>

PEDAGOGY OF FREEDOM AND HOPE: THE RELEVANCE OF PAULO FREIRE'S IDEAS FOR EDUCATION IN THE XXI CENTURY

This article highlights the contemporary relevance of Paulo Freire's transformative pedagogy and its potential to address the crises of modern education. The analysis highlights Freire's critique of the "banking model" of education, in which learners are treated as passive recipients of knowledge, and demonstrates how this model has been reshaped into market-oriented standards focused on standardized testing, efficiency metrics, and measurable outcomes. Such practices reproduce the logic of adaptation rather than transformation, preparing individuals as functional components of the labor market while neglecting civic responsibility and ethical engagement. Particular attention is devoted to the concepts of critical consciousness (*conscientização*), dialogical interaction, and the pedagogy of hope. These are presented as methodological responses to social fatalism, digital alienation, and the ideological pressures of neoliberalism. Freire's pedagogy of hope is interpreted not as naive optimism but as an ontological necessity, combining critical analysis of reality with praxis—concrete action aimed at social transformation. Hope, in this sense, becomes a collective project born in dialogue and solidarity, enabling individuals to perceive history not as a closed process but as an open field of possibilities. The article argues that Freire's philosophy represents a "pedagogy of the future," prioritizing humanity, ethics, and freedom over technical efficiency. It emphasizes that genuine innovation in education lies not in technological tools such as artificial intelligence per se, but in the preservation of human critical autonomy within the digital age. By reframing education as a practice of freedom, Freire's legacy provides a framework for resisting cultural silence, confronting systemic inequalities, and cultivating democratic participation. In conclusion, the study underscores that the crisis of education today is not a lack of technology but a lack of meaning. Freire's transformative pedagogy offers a living methodology of dignity and emancipation, urging educators and learners alike to ask: What kind of world are we building with our knowledge and actions today? This question situates education as both an ethical commitment and a political act, reaffirming its role as a pathway to freedom and social justice in the twenty-first century.

Keywords: transformative pedagogy; Paulo Freire; critical consciousness; pedagogy of hope; dialogical education; banking model of education; digital alienation.

Постановка проблеми. Сучасна освіта перебуває у стані глибоких трансформацій, спричинених глобалізаційними процесами, цифровою революцією та екологічними викликами. Традиційні моделі навчання, що ґрунтуються на передачі готових знань і відтворенні соціальних норм, дедалі більше виявляють свою обмеженість. Вони часто сприяють конформізму, закріплюють нерівність та відтворюють логіку домінування, яка суперечить демократичним ідеа-

лам. У цьому контексті постає потреба у новій педагогічній парадигмі, здатній поєднати освітній процес із культурним визволенням та формуванням критичної свідомості. Ідеї Пауло Фрейре, зокрема його концепція "педагогіки свободи" та "педагогіки надії", набувають особливої актуальності для XXI ст. Вони пропонують бачення освіти як діалогічного процесу, де учень і вчитель є рівноправними учасниками творення знань. Такий підхід дозволяє долати ієрархічні моделі навчання та фор-

мувати культуру співучасті, що є фундаментом демократичного суспільства. Проте сучасні виклики – цифрова нерівність, екологічна криза, культурна уніфікація – вимагають адаптації фрейрівських ідей до нових умов. Проблема полягає в тому, що освітні системи багатьох країн залишаються зорієнтованими на стандартизовані моделі успіху, які ігнорують локальний культурний контекст і часто нав'язують універсальні цінності, що веде до культурного пригноблення. Крім того, цифрові технології, які мають потенціал для демократизації знань, нерідко стають інструментом контролю та маніпуляцій. Це створює нові форми “банківської освіти”, де учні перетворюються на пасивних споживачів інформації, а не на активних суб'єктів пізнання. Таким чином, постає завдання критичного переосмислення ролі освіти у сучасному світі. Необхідно дослідити, яким чином педагогіка свободи та надії може стати відповіддю на виклики глобалізації, цифровізації та екологічної кризи. Важливо показати, що освіта не є нейтральною сферою, а завжди має політичний і культурний вимір. Саме тому актуальність ідей Пауло Фрейре полягає у їх здатності надати педагогам інструменти для формування критичної свідомості, розвитку діалогічної культури та виховання громадян, здатних до активної участі у трансформації суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі останніх десятиліть ідеї Пауло Фрейре активно осмислюються в контексті сучасних освітніх трансформацій. Дослідники наголошують, що його концепція “педагогіки свободи” та “педагогіки надії” залишається актуальною для вирішення проблем, пов'язаних із нерівністю, культурним пригнобленням та кризою демократії. У працях вітчизняних та зарубіжних авторів простежується тенденція до інтеграції фрейрівського підходу у сферу критичної педагогіки, де освіта розглядається як інструмент суспільних змін і формування громадянської свідомості.

Так, В. Гайденко у статті “Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре” значну увагу приділяє розвитку концепту критичної свідомості (*conscientização*), який у сучасних дослідженнях пов'язується з формуванням здатності учнів протистояти маніпуляціям та усвідомлювати соціальні й політичні механізми влади і підкреслює, що критична свідомість є необхідною умовою для демократизації освітнього процесу та виховання активного громадянина [1]. С. Ганаба у праці “Філософсько-освітні ідеї Пауло Фрейре в контексті модернізації історичної освіти” наголошує, що алгоритмічний контроль та інформаційні платформи можуть відтворювати нерівність і пригноблення, тому розвиток цифрової критичної грамотності стає ключовим завданням сучасної освіти. Цей окремий напрям досліджень стосується циф-

рової педагогіки, де ідеї Пауло Фрейре застосовуються для аналізу нових форм “банківської освіти”, що виникають у цифровому середовищі [2]. І. Турчин у своєму дослідженні “Програма поширення письменності Пауло Фрейре” аналізує унікальний внесок Пауло Фрейре у сферу навчання дорослих, який розглядає процес набуття грамотності як засіб емансипації. Його критична педагогіка виходить за межі традиційного засвоєння навичок читання й письма, наголошуючи на необхідності “читати світ” – тобто інтерпретувати соціальні та політичні реалії, у яких перебуває людина. Такий підхід спрямований на формування свідомості, що дозволяє дорослим не лише долати “культуру мовчання”, але й усвідомлювати власну роль як активних суб'єктів суспільних змін [6]. Важливим внеском у розвиток фрейрівської традиції є концепція екопедагогіки, яка розглядає взаємозв'язок між соціальною справедливістю та екологічною відповідальністю. У публікації С. Torres “Paulo Freire and the Politics of Education” підкреслюється, що криза довкілля є наслідком тієї самої логіки домінування, проти якої виступав видатний мислитель, а отже, освіта має формувати “земне громадянство” та культуру планетарної відповідальності [11]. Таким чином, аналіз останніх досліджень свідчить про багатовимірність інтерпретацій спадщини Пауло Фрейре. Його ідеї знаходять застосування у сфері критичної педагогіки, цифрової освіти, екопедагогіки та культурної демократії, що підтверджує їхню актуальність для сучасних викликів.

Метою дослідження є аналіз актуальності ідей Пауло Фрейре для сучасної освіти, зокрема їхнього потенціалу у формуванні критичної свідомості та розвитку педагогіки свободи й надії. Дослідження спрямоване на виявлення можливостей адаптації фрейрівської концепції до культурних та соціальних викликів XXI ст., включно з глобалізацією, цифровізацією та екологічною кризою.

Виклад основного матеріалу. Актуальність “трансформативної педагогіки” у сучасному світі набуває нового, глибшого значення, оскільки фундаментальні суперечності, які Пауло Фрейре аналізував у середині XX ст., не зникли, а лише трансформувалися та адаптувалися до умов постіндустріального суспільства. Ідеї бразильського мислителя залишаються життєво необхідним інструментом для деконструкції сучасних освітніх криз. Ключовим об'єктом критики П. Фрейре була так звана “банківська концепція освіти”, де процес навчання зводиться до акту передачі “депозитів” знань від вчителя до учня. У цій моделі учень постає як пасивний об'єкт, порожня посуда, яку необхідно наповнити санкціонованою інформацією, що позбавляє його суб'єктності та здатності до критичного осмислення реальності. Хоча со-

годні ми рідко бачимо таку модель у її примітивному, диктаторському вигляді, та все ж зазначимо, що вона переродилася у формі неоліберальних освітніх стандартів. Сучасна орієнтація на стандартизоване тестування, жорсткі метрики ефективності та вимірювані результати (KPI) фактично відтворюють ту саму “банківську” логіку: освіта стає механічним процесом засвоєння алгоритмів для успішного складання іспитів, а не простором для розвитку критичної свідомості (conscientização) [8].

Пауло Фрейре стверджував, що така система консервує існуючий соціальний порядок, оскільки вона вчить людей адаптуватися до світу, а не перетворювати його. У сучасному контексті це проявляється в тому, що освіта часто готує “функціональних гвинтиків” для ринку праці, ігноруючи розвиток громадянської позиції та етичної відповідальності. В епоху алгоритмічного управління та “економіки уваги”, де маніпуляція масовою свідомістю стала повсякденністю, потреба у фрейрівській педагогіці є критичною як ніколи [9,12]. Дискримінація сьогодні не завжди виглядає як фізичний примус, а часто набуває форм цифрового відчуження, когнітивного замикання та прекарізації праці. У цьому сенсі “трансформативна педагогіка” пропонує методологію опору: вона закликає повернути людині право на “власне слово”, що означає здатність називати світ своїми іменами та діяти заради його вдосконалення. Важливо, що актуальність ідей П. Фрейре сьогодні виходить за межі класної кімнати. Його заклик до діалогу як основи визволення є прямою відповіддю на сучасну поляризацію суспільства. П. Фрейре наполягав, що діалог – це не просто ввічлива розмова, а спільний акт пізнання, де і вчитель, і учень стають дослідниками. У світі, де освіта все частіше стає товаром, а знання – інструментом домінування, повернення до гуманістичних засад П. Фрейре дозволяє переосмислити школу не як сервісний центр, а як осередок демократичної практики [10]. Важливо підкреслити, що “трансформативна педагогіка” – це не застигла доктрина, а живий процес “праксісу” (єдності теорії та дії). Таким чином, актуальність спадщини П. Фрейре полягає в її здатності демаскувати приховані механізми контролю в сучасних освітніх системах та запропонувати альтернативний шлях розвитку, де людина знову стає творцем своєї історії, а освіта – справжнім шляхом до свободи, незалежно від того, наскільки складним чи технологізованим стає навколишній світ [8].

Концепція освіти як інструменту визволення та демократії в роботах Пауло Фрейре ґрунтується на фундаментальному переосмисленні ролі знань у суспільних трансформаціях, що доречно адаптувати до викликів сучасності. Центральним елементом цієї ідеї є розвиток критичної свідомості (conscientização), який являє собою процес глибин-

ного розуміння соціокультурних та політичних протиріч, що формують життя людини. Варто підкреслити, що освіта в принципі не може бути нейтральною чи аполітичною. Будь-яка освітня практика або служить інструментом соціалізації та інтеграції молодих поколінь у логіку чинної системи, що часто веде до конформізму та прийняття нерівності як даності, або ж вона перетворюється на “практику свободи”. В останньому випадку освіта стає засобом, за допомогою якого чоловіки та жінки критично й творчо взаємодіють із реальністю та відкривають способи своєї участі у перетворенні світу [11, 287].

Видатний бразилійський мислитель стверджував, що ігнорування політичної природи освіти лише підігрує домінуючим силам, оскільки статус-кво завжди підтримується через пасивність освічених мас. Справжня демократизація суспільства за Паулом Фрейре починається з демократизації самого пізнавального процесу, де основою навчання виступає діалог; і це не технічний прийом чи просто дискусія в аудиторії, а екзистенційна необхідність. Це акт любові, смирення та віри в людину, який руйнує вертикальну ієрархію між тим, хто “знає” (вчитель), і тим, хто “не знає” (учень). У цій парадигмі вчитель перестає бути транслятором незаперечних істин і стає партнером учня у спільному дослідженні світу. Такий підхід радикально змінює структуру знань: вони більше не сприймаються як нерухома власність, яку передають у спадок, а як динамічний процес “постановки проблем” (problem-posing). Коли вчитель та учень разом досліджують реальність, то демистифікують її, виявляючи приховані механізми пригноблення та маніпуляції. Це створює ґрунт для справжньої демократії, адже громадянин, вихований у діалогічній системі здатний до самостійного аналізу та колективної дії [12, 181].

У сучасних умовах глобалізації та зростання авторитарних тенденцій діалогічна освіта відіграє роль важливого засобу запобігання та протидії маніпуляціям. Вона виховує суб’єкта, який розуміє свою історичну роль і не почувається безсилля перед “неминучістю” економічних чи соціальних процесів. Визволення через освіту – це перехід від стану “об’єкта”, над яким чиниться історія, до стану “суб’єкта”, який цю історію творить. Таким чином, визвольна педагогіка не обмежується стінами навчальних закладів; вона є політичним актом, спрямованим на подолання відчуження та побудову суспільства, де голос кожного має значення. Справжня освіта, за Фрейре, завжди є актом надії, який стверджує, що майбутнє не є наперед визначеним, а є простором можливостей, що реалізуються через свідому працю та критичне мислення вільних людей [11].

Сучасна інтерпретація ідей Пауло Фрейре, виходить далеко за межі класичного розуміння класо-

вого чи колоніального пригноблення, фокусуючись на нових, часто невидимих механізмах контролю в епоху глобалізації та цифрових технологій. Боротьба з новими формами пригноблення сьогодні розгортається на перетині технологічного прогресу та екологічної кризи. Цифрова нерівність – це не лише питання доступу до комп'ютерів чи інтернету, а насамперед питання когнітивної та політичної влади. У світі, де алгоритми визначають, яку інформацію ми отримуємо, виникає нова форма “банківської освіти”, де великі технологічні корпорації стають глобальними “вчителями”, що пасивно наповнюють свідомість користувачів вигідним їм контентом. Фрейрівський підхід у цьому контексті закликає до розвитку цифрової критичної грамотності: учні мають не просто вміти користуватися інструментами, а розуміти ідеологію коду, механізми збору даних та те, як цифрові платформи можуть як посилювати контроль, так і ставати простором для солідарності та звільнення [8].

Паралельно з цим вводиться поняття екопедагогіки як логічного продовження філософії Пауло Фрейре. Якщо раніше пригноблення розглядалося переважно у площині “людина-людина”, то сьогодні воно охоплює стосунки людства з природою. Аргументується, що хижацька експлуатація планети є результатом тієї самої логіки домінування, яку П. Фрейре намагався подолати в соціальній сфері. Екопедагогіка закликає до розширення критичної свідомості (*consscientização*) та масштабів планетарної відповідальності. Це означає усвідомлення того, що екологічна криза не є випадковістю, а є наслідком певної економічної моделі, яка пригнічує як бідні верстви населення, так і природні екосистеми. Освіта майбутнього, за Фрейре, має виховувати “земне громадянство”, де турбота про довкілля невіддільна від боротьби за соціальну справедливість. Таким чином, визволення сьогодні означає звільнення від споживацького мислення та фаталізму перед обличчям кліматичних змін. Крім того, у контексті глобалізації важливим є захист місцевих культур і знань від уніфікації. Глобальні освітні стандарти часто ігнорують локальний контекст, нав'язуючи універсальні моделі успіху, що фактично є формою культурного пригноблення. Фрейрівська ідея “діалогу культур” пропонує альтернативу: освіта має ґрунтуватися на повазі до автентичного досвіду громад, дозволяючи їм зберігати власну ідентичність у глобалізованому світі. Підсумовується, що боротьба з новими формами пригноблення вимагає від педагогів бути “інтелектуальними регуляторами”, які допомагають учням орієнтуватися між глобальними потоками інформації та локальними потребами, перетворюючи технології та знання на інструменти справжньої людської емансипації. Це робить спадщину Пауло Фрейре живою та динамічною силою, здатною адаптуватися до найскладніших викликів XXI ст. [3].

Одним з найважливіших концептів пізнього періоду творчості бразильського мислителя є “педагогіка надії”, що постає як критична альтернатива сучасному соціальному та політичному детермінізму. В епоху глобальних криз, зростання нерівності та відчуття безсилля перед обличчям системних проблем, ідеї Пауло Фрейре стають етичним орієнтиром. Фаталізм у сучасному світі часто маскується під “здоровий глузд” або “реалізм”, стверджуючи, що існуючий порядок речей є неминучим, а будь-які спроби докорінних змін – утопічними. Проте для П. Фрейре “надія” не була найвищим оптимізмом чи пасивним очікуванням кращих часів. Це “онтологічна потреба”, яка має бути поєднана з критичним аналізом реальності та конкретними діями. Можна стверджувати, що без надії ми стаємо пригніченими та нездатними до боротьби, але сама по собі надія без праксису (дії) є пустою. Саме тому педагоги сьогодні мають плекати в учнях “необхідну надію”, яка дозволяє бачити в історії не завершений процес, а простір можливостей, де кожне “сьогодні” є точкою опору та творення майбутнього [8].

Особлива увага приділяється тому, як “педагогіка надії” протистоїть “культурі тиші” та нав'язування освітньо-культурних моделей, що відображають неоліберальну логіку та зводять освіту до функції технічної підготовки кадрів. Поняття “надія” за Фрейре – це акт виклику і вона вимагає від викладача та учня виявлення “неперевіраних можливостей” (*untested feasibilities*) у ситуаціях, які здаються безвихідними. Це означає перехід від “свідомості, що пристосовується”, до “свідомості, що трансформує”. Це колективний проєкт: вона народжується в діалозі та солідарності, коли люди усвідомлюють, що вони не самотні у своєму прагненні до справедливості. “Педагогіка надії” вчить, що попри всі труднощі, людина залишається незавершеною істотою в незавершеному світі, а отже, історія завжди відкрита для нових сценаріїв. Її заклик – не просто мріяти про кращий світ, а “називати світ”, викривати несправедливість і діяти так, ніби наші зусилля мають вирішальне значення. Філософія Пауло Фрейре є “педагогікою майбутнього” саме тому, що вона ставить людяність, етику та свободу вище за технічну ефективність. “Педагогіка надії” – це активна позиція, яка перетворює відчай на рушійну силу змін. П. Фрейре залишив нам не готовий набір рецептів, а живу методологію боротьби за гідність, яка змушує кожного педагога та учня поставити собі питання: “Який світ ми будемо своїми знаннями та діями сьогодні?”. Саме ця здатність до саморефлексії та віра в трансформаційну силу освіти роблять Пауло Фрейре вічним сучасником для кожного, хто вірить у можливість справедливого майбутнього. Основна цінність полягає в тому, що визначний бразильський мислитель постає не як діяч минулого, а як

стратег майбутнього, чії ідеї залишаються актуальними для сучасної освіти [12].

Критичний аналіз показує, що сучасна криза освіти – це не брак технологій, а брак сенсів і поки освіта орієнтована на ринкові показники (тести, дипломи як товар), вона залишається “банківською”. Справжня інновація сьогодні – це не штучний інтелект сам по собі, а здатність людини зберігати критичну автономію в цифровому світі. Дослідження спонукає до “педагогічного праксису”: не просто вивчати теорію П. Фрейре, а діяти діалогічно, визнаючи в учневі рівноправного творця знань. Важливим аспектом сучасної інтерпретації спадщини Пауло Фрейре є її практичне застосування у сфері освіти. Трансформативна педагогіка сьогодні знаходить своє втілення у різних формах: від альтернативних шкіл та університетських програм до громадських освітніх ініціатив. У цих середовищах акцент робиться не на відтворенні готових знань, а на спільному їх творенні через діалог, критичне мислення та колективну дію. Такий підхід дозволяє учням і студентам відчувати себе не пасивними споживачами інформації, а активними суб’єктами, здатними впливати на соціальні процеси. Особливої актуальності набуває концепт “постановки проблем” (problem-posing education), який протиставляється “банківській моделі”. У сучасних умовах він може реалізовуватися через проектне навчання, міждисциплінарні дослідження та інтеграцію локальних соціальних проблем у навчальний процес. Це створює можливість для формування громадянської відповідальності та розвитку компетентностей, необхідних для життя у світі постійних змін [10].

Не менш важливим є застосування фрейрівської педагогіки у сфері цифрової освіти. В епоху інформаційних технологій учні мають навчитися не лише користуватися цифровими інструментами, а й критично осмислювати їхній вплив. Розвиток цифрової критичної грамотності стає ключовим завданням, адже саме вона дозволяє уникнути маніпуляцій, сегментованих інформаційних полів та когнітивного замикання. У цьому контексті педагогіка Пауло Фрейре пропонує методологію, яка допомагає перетворити цифрові платформи з інструментів контролю на простір солідарності та співтворчості. Варто також зазначити, що “педагогіка надії” має значний потенціал у сфері міжкультурної освіти. У глобалізованому світі, де культурна уніфікація часто призводить до втрати локальної ідентичності, діалог культур стає необхідною умовою збереження різноманіття. Освітні практики, побудовані на взаємній повазі та відкритості, сприяють формуванню “земного громадянства”, де турбота про довкілля та соціальну справедливість поєднуються з культурною самобутністю. Таким чином, актуальність трансформативної педагогіки у сучасному світі полягає не лише у критиці існуючих освітніх

моделей, а й у пропозиції конкретних шляхів їх оновлення. Вона відкриває перспективу для створення освіти, яка не просто готує кадри для ринку праці, а формує вільних, відповідальних і критично мислячих громадян, здатних творити майбутнє на засадах демократії, етики та солідарності [11].

У сучасному освітньому дискурсі дедалі більше усвідомлюється, що педагогіка не може бути зведена лише до технічних методик чи стандартизованих програм. Вона є культурним процесом, у якому формуються цінності, світогляд та соціальна відповідальність. Ідеї Пауло Фрейре нагадують нам, що освіта – це не нейтральний інструмент, а завжди політичний і культурний акт. Саме тому педагогіка свободи та надії має ключове значення для XXI ст.: вона пропонує альтернативу освітнім моделям, які відтворюють нерівність і конформізм. Фрейрівський підхід до освіти як до “практики свободи” відкриває нові горизонти для культурної педагогіки. Він наголошує, що знання не є статичним набором фактів, а формується у процесі діалогу, де кожен учасник освітнього процесу виступає співтворцем. Такий діалогічний підхід долає традиційну ієрархію між учителем і учнем, перетворюючи навчання на процес взаємного відкриття світу. З огляду на виклики глобалізації, дана проблема є надзвичайно актуальною, коли культурна уніфікація загрожує локальним ідентичностям. Освітній процес побудований на діалозі культур, сприяє збереженню різноманіття та водночас формує здатність до критичного мислення й солідарності. Культурна педагогіка свободи передбачає виховання критичної свідомості, яка дозволяє учням бачити приховані механізми влади й маніпуляції. Освіта в сучасних умовах виконує функцію не лише професійної підготовки, але й формування громадянської позиції. Вона виховує особу, готову до активної участі у процесах суспільної трансформації, що є ключовим чинником демократії. Таким чином, педагогіка Пауло Фрейре поєднує освітній процес із культурним визволенням, адже знання стають інструментом не пристосування, а зміни світу [8].

Сьогодні, коли цифрові технології та глобальні кризи створюють нові виклики, педагогіка свободи та надії набуває особливої ваги. Вона формує культуру відповідальності, де освіта не лише передає знання, а й виховує здатність критично осмислювати реальність, діяти творчо та солідарно. Це робить спадщину Пауло Фрейре не історичним реліктом, а живим ресурсом для побудови гуманістичної освіти XXI ст.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз ідей Пауло Фрейре засвідчує, що його концепція трансформативної педагогіки і “педагогіки надії” не функціонує лише як пам’ятка минулого, а виступає як практично орієнтована методологія та здатна відповідати на виклики сучасності. Вона пропонує альтернативу “банківській

моделі” освіти, яка й досі відтворюється у формі стандартизованих тестів, ринкових показників та технократичних підходів. Освіта, побудована на діалозі, критичній свідомості та солідарності, стає не лише інструментом професійної підготовки, а й простором формування громадянської позиції, етичної відповідальності та здатності до суспільних трансформацій. Фрейрівська педагогіка актуалізує питання свободи, людяності та гідності, наголошуючи, що справжня інновація полягає не у технологічних засобах, а у здатності людини зберігати критичну автономію в умовах цифрового світу. “Педагогіка надії” виступає як етичний орієнтир, що перетворює відчай на рушійну силу змін і відкриває простір для нових сценаріїв майбутнього. Таким чином, спадщина Пауло Фрейре є “педагогікою майбутнього”, яка ставить гуманістичні цінності вище за технічну ефективність і закликає до активної участі кожного у творенні справедливого суспільства. **Подальші наукові пошуки** у сфері трансформативної педагогіки можуть розгортатися у кількох напрямках: цифрова критична грамотність, а саме, дослідження того, як ідеї П. Фрейре можуть бути адаптовані до умов цифрової освіти, алгоритмічного управління та інформаційних стандартів. Екопедагогіка: аналіз взаємозв’язку між соціальною справедливістю та екологічною відповідальністю в освітніх практиках. Міжкультурний діалог: вивчення можливостей застосування фрейрівської методології для збереження локальних культур у глобалізованому світі. Практика свободи у формальній та неформальній освіті: пошук моделей, які дозволяють поєднувати академічні стандарти з розвитком критичної свідомості та громадянської активності. “Педагогіка надії” як відповідь на соціальний песимізм: дослідження потенціалу освіти у вихованні свідомості, здатної до змін у контексті глобальних викликів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайденок В. Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре. *Філософія освіти*. 2006. № 2(4). С. 91–99.
2. Ганаба С. Філософсько-освітні ідеї Пауло Фрейре в контексті модернізації історичної освіти 2014. URL: http://science.kpnu.edu.ua/wpcontent/uploads/sites/7/2014/pdf/pdi/3/2_4.pdf.
3. Дем’янчук О. Педагогіка пригноблених П. Фрейре. Київ: Юніверс. 2003. 168 с.
4. Єрмоленко А. Освіта як формування практичного розуму. Відповіді на запитання Ганни Крицької. *Філософія освіти*. 2009. № 1–2 (8). С. 39–58.
5. Кремень В.Г., Ільїн В.В. Філософія: мислителі, ідеї, концепції. Київ: Книга. 2005. 528 с.
6. Турчин І. Програма поширення письменності Пауло Фрейре. *Педагогічні науки: зб. наук. пр. Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка*. 2017. Вип. 68. С. 169–175.
7. Турчин І. Джерельна база та історіографія дослідження життя і творчості Пауло Фрейре. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 2 (90). С. 3–6.
8. Elias John. Paulo Freire: Pedagogue of Liberation. Malabar: Krieger Publishing Company. 1994. 161 p.
9. Freire P. The politics of education: Culture, Power and Liberation / P. Freire. Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers. 1985. 209 p.
10. Kennedy W.B. Conversation with Paulo Freire. *Religious Education*. 1984. № 79 (4). pp. 511–522.
11. Torres C.A. Paulo Freire and the Politics of Education. *International Journal of Educational Development*. 1990. Vol. 10(4). pp. 287–294.
12. Torres C.A. Paulo Freire as secretary of education in the municipality of Sao Paulo. *Comparative Education Review*. 1994. № 38 (2). pp. 181–214.

REFERENCES

1. Haydenko, V. (2006). *Filosofiya osvity v Brazyliyi: krytychna pedahohika Paulo Freire* [Philosophy of education in Brazil: critical pedagogy of Paulo Freire]. *Philosophy of education*. No. 2(4). pp. 91–99. [in Ukrainian].
2. Hanaba, S. (2014). *Filosofsko-osvitni ideyi Paulo Freire v konteksti modernizatsiyi istorichnoyi osvity* [Philosophical and educational ideas of Paulo Freire in the context of modernization of historical education]. Available at: http://science.kpnu.edu.ua/wpcontent/uploads/sites/7/2014/pdf/pdi/3/2_4.pdf. [in Ukrainian].
3. Demyanchuk, O. (2003). *Pedahohika pryhnohlenykh P. Freire* [Pedagogy of the Oppressed P. Freire]. Kyiv, 168 p. [in Ukrainian].
4. Yermolenko, A. (2009). *Osvita yak formuvannya praktychnoho rozumu* [Education as the formation of practical reason. Answers to questions by Hanna Krytska]. *Philosophy of Education*. No. 1–2 (8). pp. 39–58. [in Ukrainian].
5. Kremen, V. & Ilyin, V. (2005). *Filosofiya: mysliteli, ideyi, kontseptsiyi* [Philosophy: thinkers, ideas, concepts]. Kyiv, 528 p. [in Ukrainian].
6. Turchyn, I. (2017). *Prohrama poshyrennya pismennosti Paulo Freire* [Paulo Freires Literacy Program]. *Pedagogical Sciences: Collection of Scientific Proceedings of Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko*. No. 68. pp. 169–175. [in Ukrainian].
7. Turchyn, I. (2017). *Dzherelna baza ta istoriohrafya doslidzhennya zhyttya i tvorchosti Paulo Freire* [Source base and historiography of the study of the life and work of Paulo Freire]. *New pedagogical thought*. No. 2 (90). pp. 3–6. [in Ukrainian].
8. Elias John. (1994). *Paulo Freire: Pedagogue of Liberation*. Malabar: Krieger Publishing Company. 161 p. [in English].
9. Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, Power and Liberation*. Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers. 209 p. [in English].
10. Kennedy, W.B. (1984). *Conversation with Paulo Freire*. *Religious Education*. No. 79 (4). pp. 511–522. [in English].
11. Torres, C.A. (1990). *Paulo Freire and the Politics of Education*. *International Journal of Educational Development*. Vol. 10(4). pp. 287–294. [in English].
12. Torres, C.A. (1994). *Paulo Freire as secretary of education in the municipality of Sao Paulo*. *Comparative Education Review*. No. 38 (2). pp. 181–214. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 09.03.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

ЩОДО СУЧАСНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

УДК 378.6.035:355.01](477)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.360684>

Павло Ільців, ад'юнкт штатний науково-організаційного відділу
Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7151-2277>

ЩОДО СУЧАСНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті наголошено на необхідності реалізації компетентісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів у сучасних умовах військової агресії російської федерації. Здійснено системний теоретичний аналіз понять “компетентність”, “компетенція”, з'ясовано їх подібність та відмінність у трактуванні вітчизняними та зарубіжними науковцями. Обґрунтовано поняття “військово-спеціальні компетентності” їх сутність та зміст. Визначено роль і місце взаємодії між людьми в структурі військово-спеціальних компетентностей.

Ключові слова: професійна військова освіта; професійна підготовка; компетентності; компетенції; військово-спеціальні компетентності; взаємодія; майбутні офіцери.

Лім. 18.

Pavlo Iltsev, Assistant Professor, Research and Administrative Department of the
Hetman Petro Sahaidachny National Army Academy
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7151-2277>

ON THE CURRENT TERMINOLOGY OF THE COMPETENCY-BASED APPROACH IN THE CURRICULUM OF PROFESSIONAL TRAINING FOR FUTURE OFFICERS AT HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article emphasizes the need to implement the competency-based approach in the professional training of future officers under the current conditions of military aggression by the Russian Federation. A systematic theoretical analysis of the concepts of “competence” and “competency” is conducted, and similarities and differences in their interpretation by domestic and foreign scholars are identified. The concept of “military-special competencies”, the essence, and content are substantiated. The role and place of interpersonal interaction with in the structure of military-special competencies are identified.

Keywords: professional military education; professional training; competencies; military-special competencies; interaction; future officers.

Постановка проблеми. Сьогодні під час збройної агресії російської федерації все більш актуальною стає професійна підготовка майбутніх офіцерів Збройних сил України (далі – ЗСУ). Успішність виконання бойових завдань на полі бою напряду залежить від якісної підготовки військовослужбовців. Однак сучасна діюча модель підготовки не достатньо спрямована на практичну складову навчання. Сучасна термінологія компетентісного підходу у навчанні майбутніх офіцерів потребує постійного корегування та змістовного удосконалення відповідно до вимог сьогодення. Результатом компетентісного підходу у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) повинен стати підготовлений, здатний, готовий до виконання завдань за призначенням офіцер.

Аналіз основних досліджень. Проблемні питання сучасної термінології компетентісного підходу зокрема у військово-професійній освіті відображено у працях зарубіжних дослідників. М. Arifin досліджував суперечності розуміння і трактуван

термінів “компетенція”, “компетентність” [12]. S. Vitellota ін. також досліджували трактування даних понять [17]. В. Smith та ін. присвятили свою працю цифровим компетенціям [15]. А. Sinatrata ін. досліджували навчальні сценарії на основі компетентісного підходу [14]. М. Zapletalová аналізувала історичний аспект компетентностей у військово-професійній освіті [18].

Проблемні питання сучасної термінології компетентісного підходу та військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів висвітлені у дослідженнях українських учених. В. Ягупов, В. Свистун дослідили компетентісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти [11]. О. Капінус вивчав методологію, теорію і методіку формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України [6]. О. Бойко дослідив теорію і методіку формування лідерської компетентності офіцерів Збройних сил України [1]. О. Горічний висвітлив теорію і практику формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання [9].

ЩОДО СУЧАСНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Як бачимо, проблема сучасної термінології компетентісного підходу до професійної підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України, що сьогодні є надзвичайно актуальною, належно розроблена сучасними науковцями. Залишаються не достатньо обґрунтованим поняття і зміст компетентностей, компетенцій, військово-спеціальних компетентностей та взаємодії з іншими людьми. Існує суперечність між наповненістю змісту визначених понять під час професійної підготовки майбутніх офіцерів та вимогами сучасного, еволюційного та прогресуючого поля бою, яке спрямовує нас навчати тому, що буде потрібно на війні у довгостроковій перспективі.

Метою статті є системний теоретичний аналіз сучасної термінології компетентісного підходу у зарубіжній та вітчизняній професійній освіті, виявлення суперечності у трактуванні та розумінні понять “компетенція” та “компетентність”, визначення сутності цих понять та встановлення ролі й місця взаємодії з іншими людьми у структурі компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Компетентісний підхід сьогодні продовжує займати провідне місце у професійній освіті і військово-професійній. Зокрема, нижче розглянемо сучасні підходи до термінології компетентностей та компетенцій.

М. Arifin узагальнив різницю між компетентністю і компетенцією, яка полягає в об’єкті фокусування: компетентність зосереджена на завданнях і результатах, тоді як компетенція – на поведінці та характеристиках людини. Ключові відмінності можна визначити за кількома критеріями:

– фокус та орієнтація: компетентність орієнтована на завданнях та результатах; компетенція орієнтована на людину та її поведінку;

– визначення: компетентність акцентує на дії та досягненні результату, що потрібно робити, щоб бути ефективним, а компетенція орієнтована на поведінку людини, що базується на її знаннях, навичках та вміннях;

– оцінювання та спосіб передачі: компетентність оцінюється за результатами виконання завдань, вона не є такою, яка може передаватися іншим; компетенція оцінюється через поведінку та ставлення людини, її можна передати від однієї особи до іншої [12].

S. Vitello та ін. наголошують, що компетентність стосується людини, вона вказує на загальну здатність особи до певної діяльності. Компетенція ж пов’язана з конкретним завданням, виконанням окремих дій [17].

Отже, головною відмінністю є те, що компетентність є цілісним поняттям, що характеризує людину, а компетенція є окремими складовими елементами або специфічні дії.

B. Smith та ін. пропонують перейти від традиційних моделей навчання на основі цифрової екосистеми, в центрі концепції знаходяться система управління компетентностями, змістом військових компетентностей є орієнтація на практичне застосування, розмежування освіти та підготовки. Освіта повинна бути пов’язана з роботою в умовах неоднозначності та рефлексією, а підготовка пов’язана безпосередньо з бойовою готовністю. Окремо слід відзначити й цифрові компетентності, які полягають у відстежуванні військовослужбовця в умовах реального часу, а також зв’язок із готовністю відповідати сучасним вимогам [15].

A. Sinatra та ін. вивчали проектування навчальних сценаріїв на основі компетентісного навчання та інтелектуальних систем для військових. Компетентність трактується як сукупність знань, умінь, навичок, здібностей, ставлень, рис і можливостей, які визначають як особа, команда знає і може виконати завдання. Зміст військових компетентностей включає: тактичну: стрільбу, орієнтування на місцевості, надання допомоги пораненому на полі бою. До командних компетентностей відносять: командну роботу, обмін інформацією, взаємопідтримку, лідерство. Когнітивні та метакогнітивні охоплюють розширене усвідомлення інформації, ухвалення рішення під дією стресу, управління стресом. Спеціалізовані компетентності характеризуються виконанням обов’язків за конкретною посадою [14]. Отже, одним із важливих складових є командні компетентності.

У посібнику з лідерства Британської армії The British Army Leader Competency Framework визначені основні компетентності: проактивний особистий розвиток, розвиток інших, забезпеченість підтримки та викликів, вдосконаленість місії командування, оцінка завдання, прийняття ефективних рішень, оптимізація роботи в команді, ефективне спілкування, лідерство [16]. Отже, акцент зроблений на команду, спілкування і лідерство, тобто на взаємодію з іншими людьми.

В американському доктринальному військово-му документі з лідерства ADP-6-22 Army leadership and the Profession визначені наступні компетентності: здатність лідера вести інших, будувати довіру, поширювати вплив за межі вертикалі командування, вести власним прикладом, комунікувати, розвивати себе, створювати позитивне середовище, розвивати інших, досягати та отримувати результати [13]. Отже, вважаємо, що однією із важливих компетентностей є здатність до взаємодії з іншими людьми у процесі діяльності.

Дослідниця M. Zapletalová наголошує, що під час професійної підготовки майбутніх офіцерів необхідно спрямувати зусилля на розвиток компетентностей комунікації, командної роботи, когнітивних здібностей емоційного інтелекту, акцен-

ЩОДО СУЧАСНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

туючи, що вони мають історичний зв'язок з сьогоденням [17].

Пілеумовуючи аналіз сучасної термінології компетентісного підходу закордонних дослідників, розуміємо, що різниця між компетентністю і компетенцією полягає у тому, що компетентність розглядається як здатність, а остання – як поведінка. Одними з найважливіших компетентностей є здатність до взаємодії з іншими людьми.

Перейдемо до розгляду сучасної термінології компетентісного підходу у вітчизняній військово-професійній освіті та вимог і трактувань законодавства України.

В Законі України “Про освіту” зазначено, що метою професійної військової освіти є покращення професійного рівня військового фахівця та отримання фахових компетентностей для виконання службових та бойових функцій [5]. У Законі України “Про вищу освіту” визначено, що компетентність – “здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей” [4]. Отже, компетентність є здатністю до певної діяльності.

Перейдемо до розгляду праць вітчизняних дослідників, проаналізуємо “компетентність” та “компетенцію” у контексті компетентісного підходу.

В. Ягупов, В. Свистун тлумачать компетентність як інтегративну характеристику особистості офіцера, що включає “...фундаментальну теоретичну і практичну підготовку, творчу особистісну, професійну та психологічну готовність і здатність до ефективного застосування набутих фахових знань у професійній діяльності” [11]. Так, важливо відміти, що дослідник включає творчість та психологічну готовність. Під творчістю розуміємо нестандартність, гнучкість, непередбачуваність, також психологічну готовність.

За В. Ягуповим компетенція визначає встановлене коло повноважень, функцій і завдань, компетентність постає як інтегрована характеристика особистості, що відображає рівень її підготовленості та здатності до виконання певних професійних дій, тоді як поняття “компетентний” характеризує суб'єкта діяльності, який реалізує зазначену інтегральну якість у реальних умовах професійної практики, також вчений розглядає спеціальні компетентності, як такі, що стосуються предметної області для реалізації професійної діяльності. [10].

Отже, можна погодитися із В. Ягуповим, який розв'язав суперечності між поняттями “компетентність”, “компетенція” у вітчизняній професійно-військовій освіті та наголосив, що спеціальні компетентності відносяться до вузької спеціальності.

Не однозначно трактуються поняття “компетентність” та “компетенція” у Доктрині з лідерства

ЗС, де зазначено, що лідерська компетентність – це інтегрована здатність та готовність бути лідером. Особистісні компетентності лідера – це риси, здібності, навички, уміння, здатність. Особистісні компетентності включають: інтелектуальні, емоційні, комунікативні, цифрові та управлінські компетентності. Фахові компетентності – це знання, уміння, здібності, готовність, здатність. До фахових компетентностей відносяться: знання тактики, оперативного мистецтва, стратегії; бойові навички; технічні знання; розуміння об'єднаних операцій. Компетенції – це навички, здатності, дії, яких очікують від лідерів. Основні компетенції – це вести, досягати, розвивати. У контексті основних компетенцій лідери повинні виконувати такі дії: вести за собою інших, розширювати вплив, бути прикладом для наслідування, комунікувати, будувати довіру, створювати сприятливе середовище, готувати себе, розвивати інших, опікуватися службою, отримувати результат [3].

Отже, ключове слово “здатність”, яке характеризує компетентність, викликає суперечність між вимогами вітчизняного законодавства та поглядами вчених, де “здатність” трактована у визначені компетентність, а компетенція розглядається як обов'язки та повноваження.

Схожою видається і позиція О. Капінуса, котрий, розглядаючи особливості формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів упродовж їх військово-професійної освіти, дійшов висновку про переваги компетентісного підходу, що передбачає інтеграцію знань, практичних навичок та особистісних якостей, яка, зі свого боку, забезпечить здатність майбутніх офіцерів автономно діяти, ухвалювати відповідальні рішення й ефективно виконувати службові завдання в сучасних умовах затяжного воєнного протистояння. На думку вченого, військово-спеціальні компетентності формуються упродовж опанування дисциплін спеціалізації [6].

Вітчизняний дослідник військового лідерства О. Бойко стверджує, що важливою складовою під час реалізації компетентісного підходу є комплексне опанування знаннями, навичками, уміннями, характеристиками, які включають мораль, етику, особисту поведінку, створюючи умови для ефективного виконання обов'язків в умовах сьогодення. На думку вченого, військово-спеціальні компетентності набуваються шляхом опанування дисциплін профільної підготовки та відображають вузькоспеціалізований характер професійної діяльності [1]. Отже, дослідник розглядає компетентісний підхід як комплексну складову, де військово-спеціальні компетентності відображають вузьку спеціальність.

О. Бойко наголошує, що військовий лідер є компетентним, коли здатний взаємодіяти, вчитися, здійснювати професійну діяльність на основі знань,

ЩОДО СУЧАСНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

навичок умінь, досвіду, мислення, поглядів цінностей, характеру. Компетентностями військового лідера є його здатності взаємодіяти, вчитися, реалізовувати військово-професійну діяльність, у поєднанні в динамічній комбінації, знань, умінь, навичок, досвіду, мислення, цінностей, чеснот, атрибутів мотивів, якостей у різних ситуаціях. Компетентціями військового лідера є реалізація та виконання обов'язків, повноважень в процесі військово-професійної діяльності, визначені за посадою. Наголошено, що взаємодія та інтеграція є основною ознакою бойової команди.[2]. Так, комплекс компетентностей дає змогу майбутньому офіцеру виконати посадові компетенції та бути компетентним, а однією з найважливіших компетентностей є здатність до взаємодії з іншими людьми.

О. Торічний ґрунтовно дослідив теоретико-методичні засади формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України. Військово-спеціальну компетентність науковець розглядає як інтегровану характеристику, що максимально чітко окреслює специфіку фаху майбутнього офіцера [9]. Отже, вчений акцентує увагу на комплексній характеристиці військово-спеціальних компетентностей.

Нижче розглянемо суть та зміст військово-спеціальних компетентностей майбутніх офіцерів ЗСУ.

У Положенні про особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України, військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти, закладах фахової передвищої освіти, військово-спеціальні компетентності є ключовим інструментом узгодження змісту професійної підготовки з реальними вимогами конкретної військової спеціалізації, оскільки саме через них забезпечується цілеспрямоване формування результатів навчання, орієнтованих на виконання визначених службових та бойових функцій [7].

Далі розглянемо основні вимоги до військово-спеціальних компетентностей майбутніх офіцерів за спеціальністю Управління діями підрозділів механізованих військ.

Серед основних знань, умінь, навичок, комунікації, автономності та відповідальності військово-спеціальних компетентностей є знання особливостей роботи командира механізованого взводу з організації бою в особливих умовах. Провідними уміньми і навичками є з планування дій механізованого взводу в основних видах бою з використанням процедур НАТО, уміння та навички організувати взаємодію з командиром артилерійського підрозділу, виклику і коректування вогню артилерії. Ключовою складовою комунікації є організація й підтримка взаємодії основних бойових підрозділів, підрозділів родів військ і спеціальних військ у бою [8]. Так, стає зрозумілим, що основою війсь-

ково-спеціальних компетентностей є інтегральне їх поєднання, де важливу роль і місце посідає взаємодія з іншими людьми.

Далі глибше і ґрунтовніше розкриємо зміст та вплив взаємодії, який не розкритий у професійному стандарті.

Індивідуальні дії військовослужбовця переходять в узгоджені дії підрозділу, шляхом взаємодії. Відсутність налагодженої взаємодії унеможливує синхронізацію маневру, вогню, управління, всебічне забезпечення, знижує бойову спроможність та підвищує втрати. Офіцер тактичного рівня реалізує військово-спеціальні компетентності під час взаємодії з командирами, начальниками, підлеглими, доданими, підтримуючими підрозділами.

Взаємодія забезпечує управління, ухвалення рішень, які адаптовані вимогам обстановки. Офіцер, який здатний організувати взаємодію, заручається довірою та психологічною готовністю та здатністю своїх підлеглих виконувати завдання за призначенням, знижує рівень втрат підвищує бойові можливості діяти в умовах невизначеності та стресу. Взаємодія створює алгоритми спільних дій, командну відповідальність.

Взаємодія штатних, доданих та підтримуючих підрозділів є ключовою умовою досягнення єдиного замислу бою, операції. Взаємодія узгоджує та синхронізує дії сил і засобів та запобігає потраплянню під вогонь своїх військ. Взаємодія з військово-службовцями під час виконання завдання забезпечує точне розуміння ролей, обов'язків і меж відповідальності.

Тож здатність до взаємодії майбутнього офіцера у військово-професійній підготовці має системність і практичну дієвість, без якої офіцер стає некомпетентним і неуспішним, а його рішення можуть призвести до людських втрат.

Враховуючи все вище зазначено, сформулюємо **висновки**.

Внаслідок системного теоретичного аналізу було з'ясовано та виявлено суперечності у трактуванні та розумінні понять компетенція та компетентність. Зарубіжні дослідники стверджують, що компетенція характеризує поведінку, а вітчизняні дослідники наголошують, що компетенція – це обов'язки, повноваження за посадою. Також уточнено сутність та зміст поняття “військово-спеціальна компетентність”. Військово-спеціальна компетентність у вітчизняній військово-професійній освіті – це здатність діяти в межах конкретної діяльності. Водночас у класифікації в зарубіжних дослідників трактується частково, як спеціальні компетентності. Встановлено, що роль і місце взаємодії у структурі компетентностей у зарубіжних та вітчизняних працях займає провідне місце.

Напрямок подальших наукових розвідок буде спрямовано на теоретичний аналіз та узагальнення

ЩОДО СУЧАСНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

понять “взаємодія”, “спілкування”, “комунікація”, “координація”, “синхронізація”, “репетиція”, а також на класифікації поняття “взаємодія”, враховуючи психологічний, педагогічний та військовий аспект.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко О.В. Теорія і методика формування лідерської компетентності офіцерів Збройних сил України: монографія. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2020. 667 с.

2. Бойко О., Драпатий М., Верхоланцев Г., Цимбал М., Шидлюх В. Настанова з військового лідерства: монографія. Київ: Колесо життя, 2020. 336 с.

3. Доктрина лідерства Збройних Сил України (№ 7-0003.01). URL: <https://sprotyvg7.com.ua/wp-content/uploads/2024/01/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B0-%E2%84%962-.pdf>.

4. Закон України “Про вищу освіту”. Закон України № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

5. Закон України “Про освіту”. Закон України № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

6. Капінус О.С. Методологія, теорія і методика формування професійної суб’єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України: монографія. Житомир: Видавець О.О. Євенок, 2020. 667 с.

7. Про затвердження Положення про особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України, військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти, закладах фахової передвищої освіти: Наказ Міністерства оборони України № 120. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0453-24#n14>.

8. Професійний стандарт офіцера тактичного рівня Збройних сил України – управління діями підрозділів механізованих військ. Київ, 2024. 15 с.

9. Торічний О. В. Теорія і практика формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання: монографія. Хмельницький: Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, 2020. 536 с.

10. Ягулов В. В. Теорія і методологія військово-педагогічних досліджень: підручник. Київ, 2019. 444 с.

11. Ягулов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2007. № 71. С. 3–8. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/45203fee-fa64-4a8b-aea9-bf3bc35acc66/content>.

12. Arifin M.A. Competence, Competency, and Competencies: A Misunderstanding in Theory and Practice for Future Reference. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2021. № 11 (9). pp. 694–702. DOI: <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v11-i9/11064>.

13. Department of the Army. Army leadership and the profession (ADP 6-22). URL: [https://armypubs.army.mil/ProductMaps/PubForm/ContentSearch.aspx?q=Department+of+the+Army+\(2019\)+Army+leadership+and+the+profession+\(ADP+6-22\)](https://armypubs.army.mil/ProductMaps/PubForm/ContentSearch.aspx?q=Department+of+the+Army+(2019)+Army+leadership+and+the+profession+(ADP+6-22)).

14. Sinatra A.M., Graesser A.C., Hu X., Goldberg B., Hampton A.J., Johnston J.H. (Eds.). Design recommendations for intelligent tutoring systems: Volume 9 – Competency-based scenario design. US Army Combat Capabilities Development Command – Soldier Center, 2022. URL: <https://surl.li/itxexh>.

15. Smith B., Hernandez M., Gordon J. Competency-based learning in 2018 (Report No. AD1077111). *Advanced Distributed Learning (ADL) Initiative*, 2018. URL: <https://apps.dtic.mil/sti/html/tr/AD1077111/>.

16. The Centre for Army Leadership. British Army leader competency framework (AC 72279). *British Ministry of Defence*, 2024. URL: <https://www.army.mod.uk/support-and-training/our-schools-and-colleges/centre-for-army-leaders-hip/leader-competency-framework/>.

17. Vitello S., Greatorex J., Shaw S. What is competence? A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment. *Cambridge University Press & Assessment*. 22 p. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED616947>.

18. Zapletalová M. Historical Development, Current Trends and Specific Models of Competency-based Education in the Military Environment. *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*. 2024. № 16 (2). pp. 35–152. URL: <https://doi.org/10.5817/cphpj-2024-01>.

REFERENCES

1. Boiko, O.V. (2020). Teoriia i metodyka formuvannia liderskoi kompetentnosti ofitseriv Zbroinykh syl Ukrainy [Theory and methodology of formation of leadership competence of officers of the Armed Forces of Ukraine]: monohrafiia. Zhytomyr: Vyd. O.O. Yevenok, 2020. 667 p. [in Ukrainian].

2. Boiko, O., Drapatyi, M., Verkholtantsev, H., Tsymbal, M., Shydliukh, V. (2020). Nastanova z viiskovoho liderstva: [Guide lines on military leadership]: monohrafiia. Kyiv: Koleso zhyttia. 336 p. [in Ukrainian].

3. Doktryna liderstva Zbroinykh Syl Ukrainy [The Leadership Doctrine of the Armed Forces of Ukraine]. (№ 7-0003.01). URL: <https://sprotyvg7.com.ua/wp-content/uploads/2024/01/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B0-%E2%84%962-.pdf>. [in Ukrainian].

4. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu”. Zakon Ukrainy [About Higher Education]. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>. [in Ukrainian].

5. Zakon Ukrainy “Pro osvitu”. Zakon Ukrainy [On Education] № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian].

6. Kapinus, O.S. (2020). Metodolohiia, teoriia i metodyka formuvannia profesiinoi subiektnosti maibutnikh ofitseriv Zbroinykh syl Ukrainy [Methodology, theory and methodology of formation of professional subjectivity of future officers of the Armed Forces of Ukraine]: monohrafiia. Zhytomyr: Vydavets O.O. Yevenok. 667 p. [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro osoblyvosti orhanizatsii osvithnoho protsesu u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh Ministerstva oborony Ukrainy, viiskovykh navchalnykh pidrozdilakh zakladiv vyshchoi osvity, zakladakh fakhovoi peredyshchoi osvity [On approval of the Regulation on the specifics of the organization of the educational process in higher military educational institutions of the Ministry of Defense of Ukraine, military educational unit of higher education institutions, vocational

ЩОДО СУЧАСНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

pre-higher education institutions]: Nakaz Ministerstva obrony Ukrainy № 120. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0453-24#n14>. [in Ukrainian].

8. Profesiyni standart ofitsera taktychnoho rivnia Zbroinykh syl Ukrainy – upravlinnia diiamy pidrozdiliv mekhanizovanykh viisk (2024). [Professional standard of a tactical level officer of the Armed Forces of Ukraine – command of actions of units of mechanized forces]. Kyiv. 15 p. [in Ukrainian].

9. Torichnyi, O.V. (2020). Teoriia i praktyka formuvannia viiskovo-spetsialnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv u protsesi navchannia [Theory and practice of formation of military-special competence of future border guard officers in the process of training]: monohrafiia. Khmelnytskyi: Vydavnytstvo Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy imeni Bohdana Khmelnytskoho. 536 p. [in Ukrainian].

10. Yahupov, V.V. (2019). Teoriia i metodolohiia viiskovo-pedahohichnykh doslidzhen: [Theory and methodology of military-pedagogical research]: pidruchnyk. Kyiv. 444 p. [in Ukrainian].

11. Yahupov, V.V., Svystun, V.I. (2007). Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity. [Competency-based approach to training specialists in the higher education system]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota*. 2007. № 71. pp. 3–8. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/45203fee-fa64-4a8b-aea9-bf3bc35acc66/content>. [in Ukrainian].

12. Arifin, M.A. (2021). Competence, Competency, and Competencies: A Misunderstanding in Theory and Practice for Future Reference. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. № 11 (9). pp. 694–702. DOI: <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v11-i9/11064> [in English].

13. Department of the Army. Army leadership and the profession (ADP 6-22). URL: [https://armypubs.army.mil/ProductMaps/PubForm/ContentSearch.aspx?q=Department+of+the+Army+\(2019\)+Army+leadership+and+the+profession+\(ADP+6-22\)](https://armypubs.army.mil/ProductMaps/PubForm/ContentSearch.aspx?q=Department+of+the+Army+(2019)+Army+leadership+and+the+profession+(ADP+6-22)). [in English].

14. Sinatra, A.M., Graesser, A.C., Hu, X., Goldberg, B., Hampton, A.J., Johnston, J.H. (Eds.). (2022). Design recommendations for intelligent tutoring systems: Volume 9 – Competency-based scenario design. US Army Combat Capabilities Development Command – Soldier Center. URL: <https://surl.li/itxexh>. [in English].

15. Smith, B., Hernandez, M., Gordon, J. (2018). Competency-based learning in 2018 (Report No. AD1077111). *Advanced Distributed Learning (ADL) Initiative*. URL: <https://apps.dtic.mil/sti/html/tr/AD1077111/>. [in English].

16. The Centre for Army Leadership. British Army leader competency framework (AC 72279). (2024). *British Ministry of Defence*. URL: <https://www.army.mod.uk/support-and-training/our-schools-and-colleges/centre-for-army-leadership/leader-competency-framework/>. [in English].

17. Vitello, S., Grotorex, J., Shaw, S. (2021). What is competence? A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment. *Cambridge University Press & Assessment*. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED616947>. 22 p. [in English].

18. Zapletalová, M. (2024). Historical Development, Current Trends and Specific Models of Competency-based Education in the Military Environment. *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*. № 16 (2). pp. 35–152. URL: <https://doi.org/10.5817/cphpj-2024-01>. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 13.04.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026



Учитель, який прогулюється у затінку храму в оточенні учнів, дарує їм не мудрість свою, а тільки віру і здатність любити. Якщо він справді мудрий, він не запросить вас у дім своєї мудрості, а лиш підведе вас до порогу вашого власного розуму.

*Халіль Джебран,
ліванський філософ*

Нехай учитель поспішає до дітей, радіє кожній зустрічі з ними, тоді й діти поспішатимуть у школу і щиро радітимуть кожній зустрічі зі своїм учителем.

*Шалва Амонашвілі,
психолог, педагог*

Робота педагога полягає не стільки в навчанні всьому, чому можна навчитися, а у вихованні любові і поваги до знань.

*Джон Локк,
англійський філософ*



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

№ 5 (249) травень 2026

No. 5 (249) May 2026

Головний редактор
Микола Пантюк

Відповідальний редактор
Лідія Мазурчак

Макетування та верстка
Ірина Негура

Підписано до друку 28.05.2026 р. Ум. друк. арк. 21,25.
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