

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

**INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L**

**ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)**

ICV: 73.35

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-10-262

ВІСНИК

**ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Наукове видання

BULLETIN

**OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Scientific publication

**СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
SERIES: PEDAGOGICAL SCIENCES**

Випуск 3 (59), 2025

Issue 3 (59), 2025

**Збірник наукових праць, заснований у листопаді 2002 року
(виходить три рази на рік)**

**Collection of scientific papers, founded in November 2002
(published three times a year)**

Глухів – 2025

УДК 378.4:37](477.52-21) ГНПУ ім. О. Довженка(06)

ISSN 2410-0897 (Print)
ISSN 3041-1289 (Online)

Ідентифікатор медіа в реєстрі суб'єктів у сфері медіареєстрів R30-01986
Ідентифікатор медіа в реєстрі суб'єктів у сфері онлайн-медіа R40-06768

В І С Н И К
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

Наукове видання

Збірник наукових праць

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Збірник наукових праць, заснований у листопаді 2002 року
(виходить три рази на рік)

B U L L E T I N
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Scientific publication

Collection of research papers

SERIES: PEDAGOGICAL SCIENCES

Collection of scientific papers, founded in November 2002
(published three times a year)

Збірник належить до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б», у яких можуть публікуватися результати досліджень здобувачів наукових ступенів доктора філософії і доктора наук за педагогічними спеціальностями 011, 012, 013, 014, 015 на підставі наказу Міністерства освіти і науки України від 26.11.2020 № 1471.

The journal is included in the «List of scholarly professional editions of Ukraine» of category «B» in which the results of the theses for obtaining the scientific degrees of Ph.D and Doctor of Sciences in Pedagogy may be published results of specialties 011, 012, 013, 014, 015 can be published on the basis of the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine of November 26, 2020 No 1471.

Індексується в наукометричних базах:

Index Copernicus, PUBLONS, CrossRef, Open Researcher and Contributor ID (ORCID), WorldCat, InfoBaseIndex, «Polska Bibliografia Naukowa» (PBN), Google Scholar, Академічний базі даних ResearchBib, Науковій періодиці України.

Випуск 3 (59), 2025

Issue 3 (59), 2025

Рекомендовано до друку та поширення через інтернет на основі рішення вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 6 від 30 грудня 2025 року).
Recommended for publication by the Academic Council of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University (proceedings № 6 from December 30, 2025).

Сайт видання: <https://journals.gnpu.edu.ua>

Адреса редакції: ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА, вул. Київська, 24, м. Глухів, Сумська область, 41400

E-mail: visnukgnpu@gnpu.edu.ua.

тел./факс (05444) 2-34-74

Editorial office address: OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY, Kyivska Str., 24, Hlukhiv, Sumy Region, 41400

E-mail: visnukgnpu@gnpu.edu.ua.

tel. / fax (05444) 2-34-74

© Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, 2025
© Oleksander Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, 2025

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

EDITORIAL BOARD:

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР: ЛУЦЕНКО ГРИГОРІЙ ВАСИЛЬОВИЧ , доктор педагогічних наук, професор (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	EDITOR-IN-CHIEF: HRYHORII LUTSENKO , Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
ЗАСТУПНИК ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА: ЗАГОРОДНЯ ЛЮДМИЛА ПЕТРІВНА , доктор педагогічних наук, професор (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF LIUDMYLA ZAHORODNIA , Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
Відповідальний секретар: ХОЛЯВКО ІРИНА ВІКТОРІВНА , кандидат філологічних наук, доцент (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	Executive Secretary: IRYNA KHOLIAVKO , Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:	MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:
БАЗИЛЬ ЛЮДМИЛА ОЛЕКСАНДРІВНА , доктор педагогічних наук, доцент (Інститут професійної освіти Національної академії педагогічних наук України, Україна)	LIUDMYLA BAZYL , Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Institute of vocational education and training of the National academy of educational sciences of Ukraine, Ukraine)
БУТЕНКО ГАЛІНА ОЛЕКСАНДРІВНА , кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	HALYNA BUTENKO , Candidate of Science of Physical Education and Sport, Associate Professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
ГОЛЮК ОКСАНА АНАТОЛІВНА , кандидат педагогічних наук, доцент (Маріупольський державний університет, Україна)	OKSANA HOLIUK , Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Mariupol State University, Ukraine)
КОВАЛЬЧУК АНДРІЙ АНДРІЙОВИЧ , кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна)	ANDRII KOVALCHUK , Candidate of Science of Physical Education and Sport, Associate Professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ukraine)
КУГАЙ НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА , доктор педагогічних наук, доцент (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	NATALIIA KUHAJ , Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
КУЗЬМІНСЬКИЙ АНАТОЛІЙ ІВАНОВИЧ , доктор педагогічних наук, професор (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	ANATOLII KUZMINSKYI , Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
КУРОК ВІРА ПАНАСІВНА , доктор педагогічних наук, професор (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)	VIRA KUROK , Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)
ЛОДАТКО ЄВГЕН ОЛЕКСАНДРОВИЧ , доктор педагогічних наук, професор (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна)	YEVHEN LODATKO , Doctor of Pedagogical Science, Professor (Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine)
ЛУЦЕНКО ГАЛІНА ВАСИЛІВНА , доктор педагогічних наук, доцент (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна)	HALYNA LUTSENKO , Doctor of Pedagogical Science, Associate Professor Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine)
ЯЛАНСЬКА СВІТЛАНА ПАВЛІВНА , доктор психологічних наук, кандидат педагогічних наук, професор (Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка, Україна)	SVITLANA YALANSKA , Doctor of Psychological Sciences, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor (Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine)
ERAY EGMİR , Assistant Professor, Education Faculty-Department of Curriculum and Instruction (Afyon Kocatepe University, Turkey / Афьон Коджетепе, Туреччина)	ERAY EGMİR , Doctor of Philosophy, Assistant Professor, Education Faculty-Department of Curriculum and Instruction (Afyon Kocatepe University, Turkey)
ÜMIT YILDIZ , Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, (Akdeniz University, Antalya, Turkey, / Університет Акденіз, Туреччина)	ÜMIT YILDIZ , Doctor of Philosophy, Associate Professor, Dr., Faculty of Education, (Akdeniz University, Antalya, Turkey)

ЗМІСТ

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Каленський А. А. ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ФОРМУВАННЯ ЕНЕРГОЕФЕКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ	10
Ткаченко Н. М. АРТТЕРАПІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВІДНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ТРАВМОЮ ВІЙНИ.....	19
Гулай О. І., Герасимчук Г. А., Савчук С. А. ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТИ Й ОЗДОРОВЛЕННЯ: АДАПТИВНИЙ ПІДХІД.....	25
Тінькова Д. С., Луценко Г. В. ІНТЕГРАЦІЯ ЛЮДИНООРІЄНТОВАНОГО ДИЗАЙНУ В ПРОЄКТНУ РОБОТУ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	33
Япринець Т. С., Безкровний О. В. ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ПРИНЦИПІВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	42
Самілик В. І., Луценко О. І. НАРАТИВНІ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ: ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТОРІТЕЛІНГУ	50
Полякова А. С. ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ В КУРСІ БІОХІМІЇ: ІНТЕГРАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ, ЦИФРОВИХ СИМУЛЯЦІЙ ТА НАВЧАЛЬНИХ ПЛАТФОРМ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ БІОЛОГІВ.....	56
Сердюк З. О., Третяк М. В., Атамась В. В. ІНТЕГРАЦІЯ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ.....	67
Зенченко Т. Ф. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СВІТОВІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ.....	74
Непомняща Г. І. ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	82
Брусенко А. С., Трубник І. В. РОЛЬ УНІВЕРСИТЕТІВ У ФОРМУВАННІ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ	88
Карповець Х. М. УНІВЕРСИТЕТСЬКА ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ	94
Марченко С. С. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО АВТОМАТИЗОВАНОЇ РОБОТИ З ДАНИМИ В ТЕКСТОВОМУ РЕДАКТОРІ MICROSOFT WORD.....	100
Мілютіна О. К., Федченко К. С. ГЕНДЕРНА ЛЕКСИКА НІМЕЦЬКОЇ МОВИ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ОСВІТНЬО-МЕТОДИЧНИЙ КОНТЕКСТ	109
Данильченко І. Г., Чжан Ф. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ТЕОРІЇ	118
Суслов Р. В. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ Й МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНОСТІ ЗДАТНОСТІ ЗАСТОСОВУВАТИ ЗАСОБИ РАДІОЕЛЕКТРОННОЇ БОРОТЬБИ КУРСАНТІВ ТА ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ.....	129
Галушка Л. С. СТВОРЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ З ГЕОГРАФІЇ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ	137
Бачуріна Д. М. КЛАСИФІКАЦІЯ ФАКТОРІВ ВПЛИВУ НА ЯКІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ЯВИЩ	145

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Горошкіна О. М., Груба Т. Л. ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	156
Степанюк А. В., Карташова І. І., Міроненко Л. П. ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ЗНАНЬ ШКОЛЯРІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ НАВИЧОК У СУЧАСНІЙ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВІЙ ОСВІТІ	161
Бірюк Л. Я., Солюд І. С. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	176
Соловей Ю. О., Бондар В. Г., Панченко О. О. ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ПЛАНУВАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗА НАПРЯМОМ «РОЗВИТОК ПІЗНАННЯ ДОВКОЛИШНЬОГО СВІТУ»	182
Сироткіна Ж. Є. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	191
Федорова М. А. ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ЛЕКСИЧНОГО ЗНАЧЕННЯ СЛОВА ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	199
Пішун С. Г. МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО ЯК КОМУНІКАТИВНА СТРАТЕГІЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	207
Костик Л. Б., Піканова Н. В., Коропатова О. М. ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МОВЛЕННЄВІЙ КОРЕКЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	214
Собко В. О., Бадуненко В. С. ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДО РІДНОГО СЛОВА	220
Вишник О. О. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УВАГИ В ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	226
Мозуль І. В. ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	233
Кмець Д. І. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ПРАВОВОЇ ГРАМОТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	241

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

Рудницька-Юрійчук І. Р. ПРОФЕСІЯ ВИХОВАТЕЛЯ: ВІД ФРЕБЕЛЯ ДО СУЧАСНОГО СТАНДАРТУ	249
Гранченко М. В. СТАН ОСВІТИ В МЕЛІТОПОЛЬСЬКОМУ ТА БЕРДЯНСЬКОМУ ПОВІТАХ У І ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ	257

CONTENTS

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

Kalenskyi A. PEDAGOGICAL MODELING OF FORMATION OF ENERGY EFFICIENCY COMPETENCE OF FUTURE QUALIFIED WORKERS IN THE CONSTRUCTION INDUSTRY	10
Tkachenko N. ART THERAPY AS A TOOL FOR RESTORING SOCIAL FUNCTIONING AND TRAINING PSYCHOLOGISTS TO WORK WITH WAR TRAUMA	19
Hulai O., Gerasymchuk H., Savchuk S. AN INNOVATIVE MODEL FOR INTEGRATING EDUCATION AND HEALTH IMPROVEMENT: AN ADAPTIVE APPROACH	25
Tinkova D., Lutsenko G. INTEGRATION OF HUMAN-CENTRED DESIGN INTO PROJECT-BASED WORK OF ENGINEERING STUDENTS.....	33
Yaprynets T., Bezkrivnyi O. FEATURES OF INTEGRATING THE PRINCIPLES OF ACADEMIC INTEGRITY INTO THE TEACHING OF PROFESSIONALLY ORIENTED DISCIPLINES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION	42
Samilyk V., Lutsenko O. NARRATIVE APPROACHES TO THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL AWARENESS: PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL DIMENSIONS OF STORYTELLING.....	50
Poliakova A. BLENDED LEARNING IN THE BIOCHEMISTRY COURSE: INTEGRATION OF EXPERIMENTS, DIGITAL SIMULATIONS AND EDUCATIONAL PLATFORMS IN THE TRAINING OF FUTURE BIOLOGISTS	56
Serdiuk Z., Tretyak M., Atamas V. INTEGRATION OF PROJECT-BASED TECHNOLOGIES INTO THE TEACHING OF MATHEMATICAL DISCIPLINES IN THE CONTEXT OF TRAINING FUTURE MATHEMATICS TEACHERS	67
Zenchenko T. MODERN TRENDS IN THE FORMATION OF INTERACTIVE AND METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN WORLD EDUCATIONAL PRACTICE.....	74
Nepomniashcha H. THEORETICAL ASPECT OF FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION STUDENTS	82
Brysenko A., Trubnik I. RESILIENCE-BUILDING ROLE OF THE UNIVERSITY IN WARTIME	88
Karpovets K. UNIVERSITY PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN WARTIME CONDITIONS.....	94
Marchenko S. PREPARING FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS FOR AUTOMATED DATA PROCESSING IN THE MICROSOFT WORD TEXT EDITOR.....	100
Miliutina O., Fedchenko K. GENDER VOCABULARY OF THE GERMAN LANGUAGE: THEORETICAL FOUNDATIONS AND EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL CONTEXT.....	109
Danylchenko I., Fei Zh. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF PRACTICAL TRAINING IN DOMESTIC AND FOREIGN THEORY	118
Suslov R. CRITERIA, INDICATORS, AND METHODOLOGY FOR ASSESSING THE ABILITY OF CADETS AND OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE TO EMPLOY ELECTRONIC WARFARE MEANS.....	129
Halushka L. CREATION OF COMPETENCY-ORIENTED GEOGRAPHY TASKS USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES	137
Bachurina D. CLASSIFICATION OF FACTORS AFFECTING THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION IN TIMES OF CRISIS	145

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Goroshkina O., Hrubá T. DEVELOPING STUDENTS' INFORMATION LITERACY IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS	156
Stepanyuk A., Kartashova I., Mironets L. KNOWLEDGE VISUALIZATION OF SCHOOLCHILDREN AS A TOOL FOR DEVELOPING COGNITIVE SKILLS IN MODERN NATURAL SCIENCES EDUCATION.....	161
Biriuk L., Solod I. EDUCATIONAL CONDITIONS FOR DEVELOPING HEALTH-SAFEGUARDING COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL PUPILS.....	176
Solovei Yu., Bondar V., Panchenko O. INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PLANNING AND ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE DIRECTION OF «DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE OF THE PREVIOUS WORLD»	182
Syrotkina Zh. INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING MUSIC IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS	191
Fedorova M. FEATURES OF PRESCHOOL CHILDREN'S UNDERSTANDING OF LEXICAL MEANING: THEORETICAL ASPECT.....	199
Pishun S. MUSICAL ART AS A COMMUNICATIVE STRATEGY FOR FORMING SOCIAL RESILIENCE OF A PRIMARY SCHOOL PUPIL IN THE CONTEXT OF MARTIAL LAW	207
Kostyk L., Pikanova N., Koropatova O. USE OF GAME TECHNOLOGIES IN THE SPEECH CORRECTION OF PRESCHOOL CHILDREN	214
Sobko V., Badunenko V. THE USE OF DIDACTIC GAMES IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS AS A MEANS OF FORMING COGNITIVE INTEREST IN THE NATIVE WORD AMONG JUNIOR SCHOOLCHILDREN.....	220
Vyshnyk O. PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF ATTENTION DEVELOPMENT IN PRIMARY EDUCATION SEEKERS	226
Mozul I. FOSTERING EMOTIONAL AND VALUE-BASED ATTITUDES TOWARD NATURE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN.....	233
Kmets D. FORMATION OF ECO-LEGAL LITERACY IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS AS A SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM.....	241

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

Rudnytska-Iuriichuk I. THE PRESCHOOL TEACHER'S PROFESSION: FROM FROEBEL TO THE MODERN STANDARD	249
Hranchenko M. THE STATE OF EDUCATION IN MELITOPOL AND BERDYAN COUNTIES IN THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY	257

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

УДК 377:624.05-051]:37.015.31:502/504

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-10-19

ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ФОРМУВАННЯ ЕНЕРГОЕФЕКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

Каленський Андрій Анатолійович

доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу змісту і технологій професійної освіти
Інститут професійної освіти НАПН України
e-mail: kaa_1959@ukr.net

ORCID ID: 0000-0001-9034-5042

Researcher ID: AAC-5672-2020

У статті розроблено педагогічну модель формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі, яка має такі ієрархічно структуровані блоки: цільовий, методологічний, змістовий, навчально-модельований та результативно-оцінювальний. У структурі цільового блоку два складники – мета і завдання формування енергоефективної компетентності. Методологічний блок моделі містить принципи (загальні: науковості, свідомості і активності, зв'язку теорії з практикою, наочності, ґрунтовності, систематичності та послідовності, доступності, дохідливості викладання; специфічні: проблемності, міждисциплінарності, індивідуальної освітньої траєкторії, діяльнісного навчання) і наукові підходи (системний, діяльнісний, прогностичний, компетентнісний, технологічний, контекстний), що визначають загальну стратегію компетентісно орієнтованої підготовки фахівців у закладах професійної освіти будівельної галузі. Змістовий блок включає структуру енергоефективної компетентності: ціннісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, організаційно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний компоненти. У навчально-модельованому блоці формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі здійснюється за такими послідовними етапами: ціннісно-мотиваційний; формувально-технологічний та рефлексивно-корекційний. Результативно-корекційний блок моделі призначений для оцінювання та корегування результатів цілеспрямованого формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі. Відповідно до компонентів енергоефективної компетентності виділено чотири критерії оцінювання рівнів сформованості цієї властивості особистості: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний з відповідними показниками, що характеризують три рівні розвиненості досліджуваного феномену особистості (високий, середній, низький). Створена модель відображає ідеальний проєкт освітнього процесу щодо формування енергоефективної компетентності, упорядковує концептуальні, теоретичні й методологічні знання з метою професійного зростання майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі.

Ключові слова: екологічна освіта, професійна підготовка, педагогічна модель, компетентнісний підхід.

Постановка проблеми. Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 21 квітня 2023 р. № 373-р було схвалено Енергетичну стратегію України до 2050 року. Вона відображає цілі Європейського зеленого курсу та базується на принципах комплексного підходу до формування та реалізації політики сталого розвитку економіки України, зокрема і у сфері енергетики. Поставлені в Стратегії цілі будуть досягнуті шляхом розвитку сучасної та безпечної атомної генерації, відновлюваних джерел енергії, модернізації та автоматизації систем передачі та розподілу. Одним із основних завдань Енергетичної стратегії України є виконання міжнародних зобов'язань щодо енергоефективності [1]. Таким чином, актуальним є питання формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників різних галузей економіки для повоєнної «зеленої» відбудови України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання екологічної освіти висвітлюються в наукових працях зарубіжних та вітчизняних дослідників. Так, аналіз більш ніж сотні наукових праць з освітніх методик підвищення енергетичної грамотності здійснили Santillán, O. S., & Cedano, K. G. [2]; дослідження з енергетичної освіти учнів старших класів та факторів, що впливають на їхню енергозберігаючу діяльність, провели Lee, Y. F., Nguyen, H. B. N., & Sung, H. T.; Van den Broek, K. L. визначив чотири типи енергетичної грамотності споживачів: енергетична грамотність щодо застосування пристроїв, грамотність щодо енергоефективних дій, фінансова енергетична грамотність та багатогранна енергетична грамотність [3]; вичерпний пошук та аналіз літератури наукометричної бази даних Scopus з початку тисячоліття по 2023 рік

дав змогу дослідникам Awolesi, O., Salter, C. A., & Reams, M. визначити як політичний вплив, технологічний прогрес, економічні стимули та міжнародна співпраця стали ключовими факторами успішного енергетичного переходу [4].

Формування культури з енергоефективності та енергозбереження в майбутніх фахівців вищої педагогічної освіти були в полі уваги М. Вайнтрауба [5]; М. Цапенко досліджувала формування енергозбережувальної компетентності в учнів закладу загальної середньої освіти [6]; О. Глуценко у своїх працях розглядала формування енергоефективної компетентності випускників машинобудівних закладів професійної освіти [7]; формування енергоефективної компетентності майбутніх фахівців будівельної галузі у своїх працях опрацьовували Н. Кулалаєва [8] та В. Купрієвич [9]. Проте педагогічне моделювання як засіб формування енергоефективної компетентності майбутніх робітників будівельної галузі в працях цих вчених не розглядалося.

Метою статті є розроблення моделі формування енергоефективної компетентності майбутніх робітників будівельної галузі.

Виклад основного матеріалу. Моделювання професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі повинно відбуватися за наступними напрямками, які є визначальними для забезпечення належного рівня сформованості їхньої енергоефективної компетентності:

визначення методологічних підходів, принципів, педагогічних технологій і методик, якими можна сформувати енергоефективну компетентність майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі, щоб задовольнити, як їхні особистісні потреби, так і запити суспільства щодо збереження та захисту екології в професійній діяльності та в побуті;

моделювання педагогічних умов формування, становлення та розвитку енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі в освітньому просторі закладу освіти;

моделювання енергоефективної діяльності майбутніх випускників будівельних закладів під час загальнопрофесійної, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки;

проєктування процесу формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі під час навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти як моделі.

Важливими є положення, зазначені С. Вітвицькою, що «Моделювання належить до теоретичних методів дослідження, що мають за мету створення структурних механізмів педагогічного процесу, вивчення логічних залежностей педагогічних явищ тощо. Модельний підхід передбачає створення моделі як спрощеної копії реального об'єкта чи явища» [10, с. 25].

Результати аналізу наукової та довідкової літератури засвідчують, що поняття «модель» (лат. *modulus* – міра, зразок) науковці інтерпретують по-різному. Так, Є. Лодатко [11, с. 32] моделлю вважає об'єкт або мисленнєвий образ (об'єкта, процесу чи явища), що достатньою мірою повторює властивості прототипу, суттєві для цілей конкретного моделювання, і упускає несуттєві властивості, якими він може відрізнятися від прототипу. На думку С. Гончаренка, модель є допоміжним засобом пізнання, вона лише з певною подібністю відображає деякі властивості, сторони досліджуваного об'єкта, а потреба в моделюванні «... виникає тоді, коли дослідження самого об'єкта неможливе, є занадто складним і дорогим, вимагає надто тривалого часу» [12, с. 134]. Щодо характеристик моделі, поділяємо погляди О. Дубасенюк, на думку якої, «модель має відображати таку розумово реалізовану систему, яка, відображаючи та відтворюючи об'єкт наукового дослідження, здатна замінити його таким чином, щоб її вивчення дало нам нову інформацію про цей об'єкт» [13, с. 13].

Послугуючись класифікацією, що наведена С. Гончаренком, зупинимось на таких видах моделей [12, с. 136]:

прогностична модель для оптимального розподілу ресурсів і конкретизації цілей;

концептуальна модель, що ґрунтується на інформаційній базі даних і програм дій;

інструментальна модель, за допомогою якої можна підготувати засоби виконання і навчити викладачів роботі з педагогічними інструментами;

модель моніторингу – для створення механізмів зворотного зв'язку і способів коригування можливих відхилень від запланованих результатів;

рефлексивна модель, що створюється для вироблення рішень у випадку виникнення непередбачуваних ситуацій.

У нашій розвідці будемо розглядати теоретичну модель, що «передбачає внутрішні, істотні відношення реальності». Отже, наше дослідження передбачає розроблення такого ідеального конструкта, що дасть змогу сформувати загальне уявлення про те, як змінити освітню реальність, щоб досягти кращих результатів у формуванні енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі.

Під час моделювання системи формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі, до яких І. Андрощук [14, с. 226] та Л. Сольвар [15, с. 136] відносять такі основні принципи:

цілісність (необхідність системного відображення педагогічної діяльності з урахуванням її складників);
динамічність (відображення процесу формування і розвитку конкретного фахівця, дієві позитивні зрушення в рівнях його професійної майстерності); ієрархічність (нижчий рівень підпорядковується і контролюється вищим рівнем ієрархічної структури);

амбівалентність (взаємодоповнюваність і єдність протилежних якостей, співіснування протилежних відносин);

відкритість (можливість застосування моделі з подальшою трансформацією й модернізацією без істотної зміни структури).

Дослідники Р. Мартинова і С. Боднар обґрунтували принципи педагогічного моделювання, а саме [16, с. 57]:

1) урахування повноти інформації про організаційний, змістовий і процесуальний блоки, що розробляються в процесі навчання;

2) урахування адекватності розробленої моделі практиці навчальної діяльності;

3) створення моделі-матриці процесу навчання з її незмінними й інваріантними складовими (перші гарантують її науково обґрунтовану ефективність, а другі – різноманіття її форм для різних навчальних предметів);

4) системності у структурі процесу навчання через незмінність його ланок і форми їх взаємозв'язку, а також використання встановленої форми планування змісту кожної ланки;

5) цілісності процесу навчання через взаємозв'язок не тільки всіх його складових – організаційної, змістовної і процесуальної, а й елементів усередині кожної з них;

6) динаміки процесу навчання у всіх його блоках і складових їх ланках;

7) безперервності процесу навчання через право вивчення нового матеріалу за умови повного засвоєння попереднього і тим самим забезпечення можливості подолання суперечностей між наявними знаннями і потребами в нових, набутих на основі розвиненої рефлексивної активності;

8) стабільності процесу навчання через недопущення його біфуркації діями, що призводять до хаосу в установленому педагогічному порядку.

Модель формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі визначаємо як схематичне подання упорядкованої сукупності взаємопов'язаних структурних і функціональних складників, що ідеально відображають процес цілеспрямованого вдосконалення комплексу професійних знань, умінь, цінностей і якостей особистості майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі в послідовності реалізації відповідних методів, форм, технологій, етапів, спрямованих на суттєві позитивні зрушення в рівнях сформованості феномену за дотримання обґрунтованих положень методологічних підходів, принципів і педагогічних умов (рис. 1).

Ознаки моделі відповідають таким вимогам:

модель є комплексною системою;

модель передбачає процедуру об'єктивного вивчення процесу формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі як у динаміці її становлення, так і в кінцевому результаті;

модель максимально наближена до оригіналу та в процесі дослідження може замінити його;

розроблена модель забезпечує можливість отримання нового знання про оригінал у результаті дослідження;

модель формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі спрямована на реалізацію конкретної мети та завдань – забезпечення належного рівня сформованості цієї компетентності та оцінки отриманих результатів, що вможливило використання її як універсального засобу вирішення педагогічних проблем закладів освіти у вигляді зразка для наслідування;

основою моделі є ключові ідеї методологічних підходів, реалізація яких забезпечить досягнення визначеної мети, до яких відносимо такі методологічні підходи: системний, діяльнісний, прогностичний, компетентнісний, технологічний, контекстний у їхній методологічній єдності через забезпечення інтеграції у моделі;

у розробленому змісті моделі обов'язковим є врахування впливів складових кожного із компонентів моделі через демонстрацію зв'язків як між її компонентами, так і міжкомпонентні зв'язки;

розроблена модель передбачає послідовність та методичне обґрунтування реалізації як кожного компонента, так і їх сукупність як систему формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі;

змістовне наповнення компонентів моделі здійснювалося з урахуванням специфічних особливостей формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі та передбачає відповідну їм структуру, методи, технології, форми та прийоми;

розроблена модель спроможна продемонструвати провідну ідею та новизну дослідження, авторський погляд на методологічні передумови її побудови та методичні підходи до реалізації.

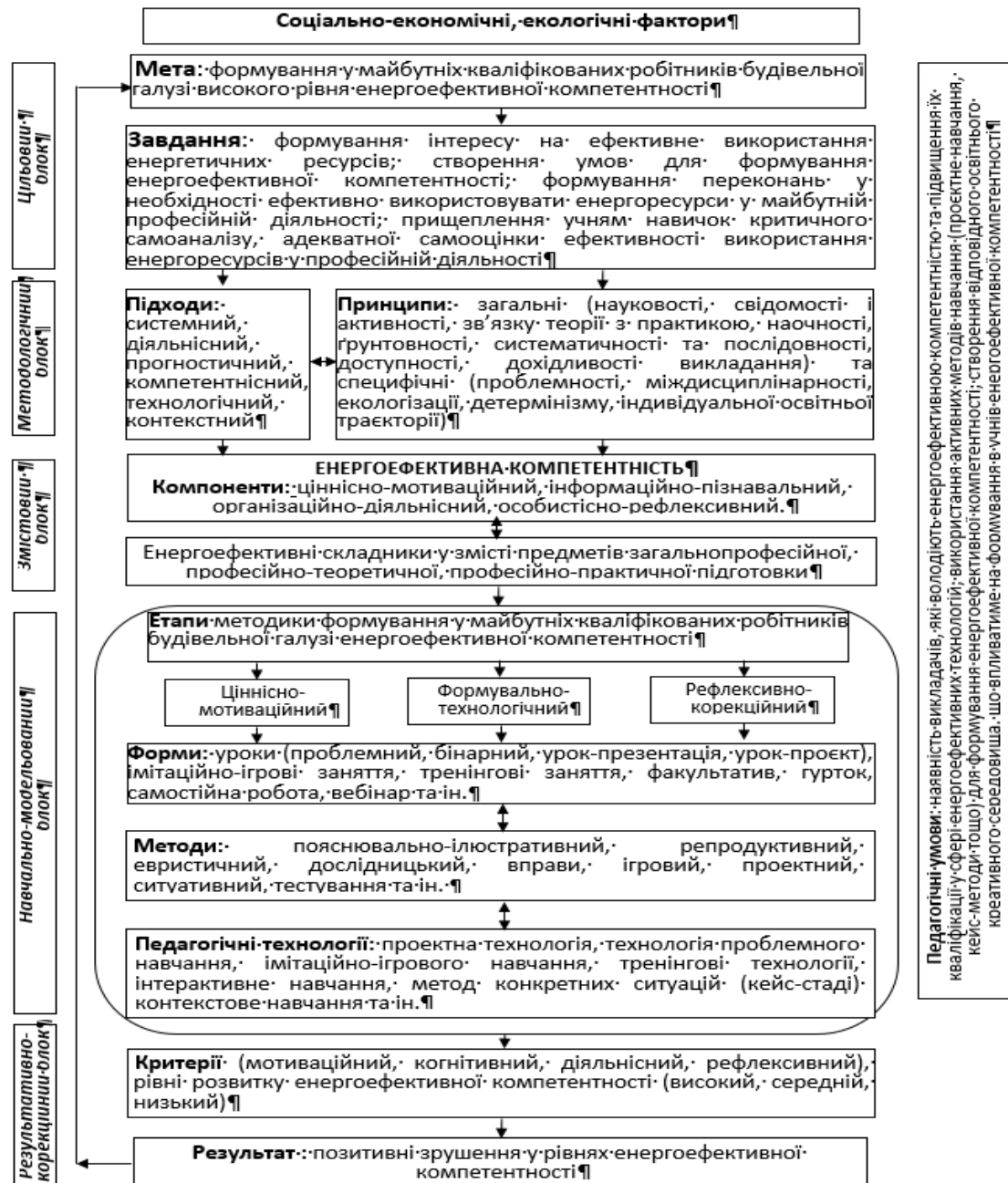


Рис. 1. Модель формування енергоефективної компетентності в майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі

Розроблена модель має такі ієрархічно структуровані блоки: цільовий, методологічний, змістовий, навчально-модельований та результативно-оцінювальний, а також охоплює педагогічні умови, зокрема: «Наявність викладачів, які володіють енергоефективною компетентністю та підвищення їх кваліфікації у сфері енергоефективних технологій», «Використання активних методів навчання (проектне навчання, кейс-методи тощо) для формування енергоефективної компетентності» і «Створення відповідного освітнього креативного середовища, що впливатиме на формування в учнів енергоефективної компетентності» [17, с. 208]. Коротко зупинимося на характеристиках окремих елементів цих структурних об'єднань.

У структурі цільового блоку два складники – мета і завдання формування енергоефективної компетентності. Мета як уявний результат, програма дій детермінована потребою суспільства, зокрема як в період військового стану, так і післявоєнної відбудови країни. Ці соціальні потреби майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі відображені у вимогах законів України «Про освіту» [18], «Про професійну освіту» [19] та освітнім стандартам з професії. Так, Державний освітній стандарт з

професії «муляр» № 1165 (2023) [20] визначає ключову компетентність КК6 «Екологічна та енергоефективна компетентність», яка передбачає, що випускник повинен знати: основи енергоефективності; нормативно-правові акти у сфері енергозбереження; способи енергоефективного використання матеріалів; ресурсів енергозберігаючого обладнання у професійній діяльності та у побуті. Крім того муляр повинен уміти: раціонально використовувати енергоресурси, використовувати енергоефективне устаткування. У Державному освітньому стандарті з професії «лицювальник-плиточник» № 289 (2024) [21] сформовані такі вимоги до формування ключової компетентності КК7 «Енергоефективна та екологічна компетентність», лицювальник-плиточник повинен знати: електровимірювальні прилади та правила виконання електричних вимірювань; електрообладнання будівельного майданчика; електрифіковані засоби малої механізації та переносні ліхтарі; системи автоматичного керування; основні відомості про електробезпеку; засоби електрозахисту на будівництві; передові системи гермомодернізації будівель та споруд; нормативно-правові акти у сфері енергозбереження; способи енергоефективного використання матеріалів, ресурсів та енергозберігаючого обладнання у професійній діяльності та у побуті; способи енергозаощадження на будівельному майданчику. Також лицювальник-плиточник повинен уміти: проводити необхідні вимірювання із застосуванням електровимірювальних приладів; підбирати та раціонально використовувати енергоефективні матеріали та ресурси в залежності від професійних завдань та в побуті; користуватися електрообладнанням та системами автоматичного керування; аналізувати тепловитрати об'єктів будівництва; використовувати енергоефективне устаткування.

Таким чином мета цілеспрямованого формування енергоефективної компетентності майбутніх будівельників досягається завдяки виконанню низки завдань: формування інтересу на ефективне використання енергетичних ресурсів у майбутній діяльності будівельників; створення умов у закладі професійної освіти будівельного профілю для формування енергоефективної компетентності; формування переконань у необхідності ефективно використовувати енергоресурси в майбутній професійній діяльності будівельника; прищеплення майбутнім кваліфікованим робітникам навичок критичного самоаналізу, адекватної самооцінки ефективності використання енергоресурсів у професійній діяльності тощо.

Методологічний блок моделі містить принципи (загальні: науковості, свідомості і активності, зв'язку теорії з практикою, наочності, ґрунтовності, систематичності та послідовності, доступності, дохідливості викладання та специфічні: проблемності, міждисциплінарності, індивідуальної освітньої траєкторії, діяльнісного навчання) і наукові підходи (системний, діяльнісний, прогностичний, компетентнісний, технологічний, контекстний), що визначають загальну стратегію компетентнісно орієнтованої підготовки фахівців у закладах професійної освіти будівельної галузі.

Системний підхід дає можливість досліджувати процес формування енергоефективної компетентності майбутніх будівельників як систему, у якій удосконаленню, модернізації мають підпадати виключно усі складники освітнього процесу (мета, завдання, зміст, методи, форми навчання тощо), крім того енергоефективна компетентність є підсистемою професійної компетентності.

Діяльнісний підхід передбачає створення умов для розвитку особистості як суб'єктів майбутньої професійної діяльності будівельника.

Реалізація прогностичного підходу передбачає орієнтацію процесу формування в майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі енергоефективної компетентності з урахуванням перспектив розвитку сучасного будівництва, ймовірних змін у характері його технологічних процесів. Ураховуючи інновації, створюється відповідне освітньокреативне середовище, що впливає на формування в майбутніх кваліфікованих робітників енергоефективної компетентності, викладачами, які володіють цією компетентністю і пройшли підвищення кваліфікації у сфері енергоефективних технологій добирається зміст професійної освіти, складаються навчальні плани і програми.

Особливе місце займає компетентнісний підхід, націлений на формування здатностей майбутніх будівельників не тільки кваліфіковано виконувати свої обов'язки, а й уміло розв'язувати проблеми, пов'язані з енергоефективністю.

Технологічний підхід забезпечує використання активних методів навчання (проектне навчання, кейс-методи тощо), передбачає використання системи раціональних способів у досягненні поставлених цілей енергозбереження в майбутній професійній діяльності будівельника, взаємодію і цілісність організаційної форми, дидактичного процесу, алгоритмізацію спільної діяльності педагога та здобувачів освіти і гарантованого кінцевого результату – формування енергоефективної компетентності майбутніх будівельників.

Застосування контекстного підходу сприяє створенню професійного контексту, що забезпечує особистісне включення здобувачів освіти у навчальну діяльність та стимулює розвиток їхньої професійної спрямованості на досягнення енергоефективності і бережливого ставлення до довкілля.

Оскільки зазначені в моделі загальні принципи досить докладно схарактеризовано в сучасних педагогічних дослідженнях, коротко зупинимося лише на сутності специфічних принципів, яких маємо

дотримуватися в професійній підготовці майбутніх будівельників.

Суть принципу проблемності полягає в активізації пізнавальної діяльності майбутніх будівельників, за допомогою постановки проблемних питань, проблемних пізнавальних завдань, наочного демонстрування несподіваних, незрозумілих явищ та процесів і виробничих ситуацій. Природно, розв'язання таких завдань потребує напруження інтелектуальних сил майбутніх кваліфікованих робітників і актуалізується проблемною ситуацією – особливим психічним станом у свідомості здобувача освіти, що характеризується появою жагучої потреби в опануванні новими знаннями або новими способами дій.

Для вирішення комплексних завдань, формування енергоефективної компетентності майбутніх будівельників застосовується принцип міждисциплінарності, суть якого полягає у використанні знань, методів, форм та інструментів дисциплін загальної та професійно-теоретичної підготовки за професією для вивчення складних проблем енергоенфективності, з метою вирішення проблем, що стоять перед сучасним суспільством в галузі енергетичної безпеки.

Формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі ґрунтується на концептуальних положеннях принципу екологізації, що уможливорює здійснення освітнього процесу на ідеях сталого розвитку, тобто «перехід від парадигми захисту (охорони) природи до парадигми підпорядкування економічного розвитку екологічному імперативу, оскільки лише екологічно свідомі фахівці здатні подолати або зменшити негативний антропогенний вплив на довкілля» [22, с.10].

Принцип детермінізму дає змогу виявити причинно-наслідкові зв'язки між емоційно-ціннісним ставленням майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі до їхньої діяльності, що пов'язана з ефективними результатами формування їхньої енергоефективної компетентності. «Індивідуальні якості та властивості психіки особистості впливають на процес її трудової діяльності, який, у свою чергу, змінює внутрішній світ особистості. Відповідно, важливе значення для формування у майбутніх кваліфікованих робітників енергоефективної компетентності має освітнє середовище, позитивна мотивація до енергоефективності, чітка зорієнтованість на відповідні цілі, які визначають прагнення учнівської молоді до самовираження і самореалізації» [7, с. 117].

Принцип індивідуальної освітньої траєкторії передбачає таку організацію освітнього процесу, коли ураховуються індивідуальні потреби, інтереси, мотиви, інтелектуальні можливості здобувача освіти в опановуванні освітньо-професійної програми за власним персоналізованим маршрутом. Але для реалізації цього принципу необхідно [23, с. 140–141]:

- 1) запропонувати здобувачам освіти гнучкі навчальні програми та методи навчання, адаптовані до особливостей здобувачів освіти;
- 2) запровадити педагогічну технологію, що передбачає вибір здобувачем навчальних дисциплін, модулів, тем, рівнів складності змісту та форм відповідно до своїх інтересів та майбутніх планів;
- 3) залучити кожного здобувача освіти до самостійного визначення цілей, вибору змісту та форм навчання;
- 4) у педагогічній взаємодії здобувач освіти має сприйматися як суб'єкт спільної діяльності, активний учасник освітнього процесу;
- 5) стратегічною метою навчання здобувача освіти за індивідуальною освітньою траєкторією має бути не лише засвоєння задекларованих програмних результатів навчання, а досягнення майбутнім автомеханіком самостійно поставлених цілей.

Змістовий блок включає структуру енергоефективної компетентності: ціннісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, організаційно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний компоненти.

На прикладі орієнтовної освітньої програми з професії 7132 «Лицювальник-плиточник» [24], енергоефективні складники додаються до змісту предметів загальної підготовки за професією (основи трудового законодавства; основи галузевої економіки і підприємництва; інформаційні технології; основи енергоменеджменту та екології; основи професійної етики та психології), професійно-теоретичної (технологія лицювально-плиточних робіт; електротехніка; матеріалознавство; охорона праці; будівельне креслення), а також виробничого навчання та виробничої практики, що охоплює відомості про ефективне використання електроенергії в професійній діяльності будівельника, раціональне використання енергоресурсів та витратних матеріалів у професійній діяльності та в побуті, раціональне використання енергоефективного устаткування. Зміст енергоефективного компонента визначено з урахуванням змісту ключової компетентності КК6 Екологічна та енергоефективна компетентність Державного освітнього стандарту з професії: «лицювальник-плиточник» № 289 (2024).

Навчально-модельований блок. Досліджуваний процес формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі має перманентний, і разом з тим етапний характер. Необхідність виділення етапів у пропонованій моделі детермінована динамікою методів, форм, засобів та педагогічних технологій, що застосовуються на кожному з етапів педагогічної взаємодії. Відтак, формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної

галузі здійснюється за такими послідовними етапами:

- ціннісно-мотиваційний;
- формувально-технологічний;
- рефлексивно-корекційний.

Цей блок моделі, який містить методи (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, евристичний, дослідницький, вправи, ігровий, проєктний, ситуативний, тестування тощо), форми (уроки – проблемний, бінарний, урок-презентація, урок-проєкт, імітаційно-ігрові заняття, тренінгові заняття, факультатив, гурток, самостійна робота, вебінар тощо), педагогічні технології (проєктна технологія, технологія проблемного навчання, імітаційно-ігрового навчання, тренінгові технології, інтерактивне навчання, метод конкретних ситуацій (кейс-метод), контекстове навчання) формування досліджуваної властивості особистості.

Результативно-корекційний блок моделі призначений для оцінювання та корегування результатів цілеспрямованого формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі. Відповідно до компонентів енергоефективної компетентності виділено чотири критерії оцінювання рівнів сформованості цієї властивості особистості: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний з відповідними показниками, що характеризують три рівні розвиненості досліджуваного феномену особистості (високий, середній, низький).

Висновки. Таким чином, створена модель відображає ідеальний проєкт освітнього процесу щодо формування енергоефективної компетентності, упорядковує концептуальні, теоретичні й методологічні знання з метою професійного зростання майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі.

Список використаної літератури

1. Енергетичний хаб Європи: Україна схвалила Енергетичну стратегію до 2050 року. URL: <https://greentransform.org.ua/ukrayina-shvalyla-energetychnu-strategiyu-do-2050-roku/?print-posts=pdf> (дата звернення: 28.10.2025).
2. Santillán O. S., Cedano K. G. Energy Literacy: A Systematic Review of the Scientific Literature. *Energies*. 2023. 16(21). 7235. DOI: <https://doi.org/10.3390/en16217235>.
3. Lee Y. F., Nguyen H. B., Sung H. T. Energy literacy of high school students in Vietnam and determinants of their energy-saving behavior. *Environmental Education Research*. 2022. 28(6). P. 907–924. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2034752>.
4. Awolesi O., Salter C., Reams M. A Systematic Review on the Path to Inclusive and Sustainable Energy Transitions. *Energies*. 2024. 17(14). 3512. DOI: <https://doi.org/10.3390/en17143512>.
5. Вайнтрауб М. А. Формування культури з енергоефективності та енергозбереження у майбутніх фахівців вищої педагогічної освіти. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки* (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). 2025. 2. С. 160–168.
6. Цапенко М. Модель методики формування енергозбережувальної компетентності на уроках фізики в учнів закладу загальної середньої освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. 2. С. 125–134.
7. Глущенко О. В. Формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 304 с.
8. Кулалаєва Н. Педагогічні умови формування енергоефективної компетентності майбутніх фахівців будівельної галузі. URL: https://kpl.dp.ua/wp-content/uploads/2018/06/Kulalaova_N_V.pdf (дата звернення: 28.10.2025).
9. Купрієвич В. Енергоефективна компетентність майбутніх фахівців будівельної галузі. *Матеріали конференції МЦНД*. (14.02. 2025, Полтава). С. 256–259.
10. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів : монографія / за ред. С. С. Вітвицької. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2019. 304 с.
11. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія. Слов'янськ : СДПУ, 2010, 148 с.
12. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця : Плавер, 2010. 308 с.
13. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта : сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку* : монографія. Житомир, 2008. С. 8–29.
14. Андрощук І. В. Підготовка майбутніх вчителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності: теорія і методика : монографія. Хмельницький: Цюпак А. А., 2017. 116 с.
15. Сольвар Л. Моделювання процесу професійного становлення майбутнього молодшого спеціаліста. *Рідна школа*. 2005. (4). С. 10–12.
16. Мартинова Р., Боднар, С. Принципи педагогічного моделювання. *Український Педагогічний журнал*. 2021. 2. С. 51–60. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-2-51-60>.
17. Каленський А. А. Педагогічні умови розвитку енергоефективної компетентності майбутніх фахівців будівельної галузі. *Professional Pedagogics*. 2025. 1(30). С. 204–212. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2025.30.204-212>.
18. Про освіту : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 28.10.2025).
19. Про професійну освіту : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text> (дата звернення: 28.10.2025).

20. Державний освітній стандарт з професії «муляр» № 1165. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/pto/standarty/2023/09/27/> (дата звернення: 28.10.2025).
21. Державний освітній стандарт з професії: «лицювальник-плиточник» № 289. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/pto/standarty/2024/03/08/> (дата звернення: 28.10.2025).
22. Лук'янова Л. Б. Проблема екологізації освіти в сучасному науковому дискурсі. *Імідж сучасного педагога*. 2012. 2. С. 8–11.
23. Волошин А. М. Формування професійної компетентності майбутніх механіків автомобільного транспорту в закладах професійної освіти: дис. ... д-ра філос. : 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Київ: Інститут професійної освіти НАПН України, 2025. 351 с.
24. Орієнтовна освітня програма з професії 7132 «Лицювальник-плиточник». URL: https://nmcdon.org.ua/images/2_ООП_Лицювальник-плиточник_2024_r.pdf (дата звернення: 28.10.2025).

PEDAGOGICAL MODELING OF FORMATION OF ENERGY EFFICIENCY COMPETENCE OF FUTURE QUALIFIED WORKERS IN THE CONSTRUCTION INDUSTRY

Kalenskyi Andrii

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
leading researcher of the Department of Content and Technologies of Vocational Education
Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Introduction. By the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated April 21, 2023 No. 373-r, the Energy Strategy of Ukraine until 2050 was approved. It reflects the goals of the European Green Deal and is based on the principles of an integrated approach to the formation and implementation of a policy of sustainable development of the economy of Ukraine, including in the energy sector. The goals set in the Strategy will be achieved through the development of modern and safe nuclear generation, renewable energy sources, modernization and automation of transmission and distribution systems. One of the main tasks of the Energy Strategy of Ukraine is to fulfill international obligations on energy efficiency. Thus, the issue of forming energy-efficient competence of future qualified workers in various sectors of the economy for the post-war «green» reconstruction of Ukraine is relevant.

The aim of the article is to develop a model for forming energy-efficient competence of future construction industry workers.

Methods. Analysis of scientific, psychological and pedagogical literature, state acts on energy conservation, analogy, induction, deduction, synthesis and pedagogical modeling.

Results. The article develops a pedagogical model for the formation of energy-efficient competence of future qualified workers in the construction industry, which has the following hierarchically structured blocks: target, methodological, content, educational-modeled and result-based-evaluation. The structure of the target block includes two components - the goal and tasks of the formation of energy-efficient competence. The methodological block of the model contains principles (general: scientificity, consciousness and activity, connection of theory with practice, clarity, thoroughness, systematicity and consistency, accessibility, intelligibility of teaching and specific: problematic nature, interdisciplinary nature, individual educational trajectory, activity-based learning) and scientific approaches (systemic, activity-based, prognostic, competency-based, technological, contextual) that determine the general strategy of competency-based training of specialists in vocational education institutions in the construction industry. The content block includes the structure of energy-efficient competence: value-motivational, information-cognitive, organizational-activity, and personal-reflective components. In the educational-modeled block, the formation of energy-efficient competence of future qualified workers in the construction industry is carried out in the following sequential stages: value-motivational, formative-technological, and reflexive-corrective. The result-corrective block of the model is designed to evaluate and correct the results of the targeted formation of energy-efficient competence of future qualified workers in the construction industry. Accordingly, four criteria for assessing the levels of formation of this personality property are allocated to the components of energy-efficient competence: motivational, cognitive, activity, and reflexive with corresponding indicators that characterize three levels of development of the studied personality phenomenon (high, medium, low).

Originality. Based on the analysis of scientific psychological and pedagogical literature, state acts on energy saving, using analogy, induction, deduction, synthesis and pedagogical modeling, a model for the formation of energy-efficient competence of future qualified workers in the construction industry has been developed, which reflects the ideal project of the educational process of forming this competence, systematizes conceptual, theoretical and methodological knowledge for the purpose of professional growth of future qualified workers in the construction industry for the post-war «green» reconstruction of Ukraine.

Conclusion. Thus, the created model reflects the ideal design of the educational process for the formation of energy-efficient competence, organizes conceptual, theoretical and methodological knowledge for the purpose of professional growth of future qualified workers in the construction industry.

Keywords: environmental education, professional training, pedagogical model, competency-based approach.

References

1. Enerhetychnyi khab Yevropy: Ukraina skhvalyla enerhetychnu stratehiu do 2050 roku [Energy hub of Europe: Ukraine approved energy strategy until 2050]. (2023). <https://greentransform.org.ua/ukrayina-shvalylaenergetychnu-strategiyu-do-2050-roku/?print-posts=pdf>, [in Ukrainian].
2. Santillán, O. S., & Cedano, K. G. (2023). Energy Literacy: A Systematic Review of the Scientific Literature. *Energies*, 16(21), 7235. <https://doi.org/10.3390/en16217235>, [in English].
3. Lee, Y. F., Nguyen, H. B. N., & Sung, H. T. (2022). Energy literacy of high school students in Vietnam and determinants of their energy-saving behavior. *Environmental Education Research*, 28(6), 907–924. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2034752>, [in English].
4. Awolesi, O., Salter, C. A., & Reams, M. (2024). A Systematic Review on the Path to Inclusive and Sustainable Energy Transitions. *Energies*, 17(14), 3512. <https://doi.org/10.3390/en17143512>, [in English].
5. Vaintpaub, M. A. (2025). Formuvannya kultury z enerhoefektyvnosti ta enerhozberezhennia u maibutnikh fakhivtsiv vyshchoi pedahohichnoi osvity [Formation of a culture of energy efficiency and energy saving among future specialists of higher pedagogical education]. *Scientific notes. Series «Psychological and pedagogical sciences»* (Nizhyn State University named after Mykola Gogol), (2), 160–168, [in Ukrainian].
6. Tsapenko, M. (2019). Model metodyky formuvannya enerhozberezhuvalnoi kompetentnosti na urokakh fizyky v uchniv zakladu zahalnoi serednoi osvity [A model of the methodology for forming energy-saving competence in physics lessons for students of a general secondary education institution]. *Scientific notes of the Berdyansk State Pedagogical University. Ser.: Pedagogical Sciences*, (2), 125–134, [in Ukrainian].
7. Hlushchenko, O. V. (2017). Formuvannya enerhoefektyvnoi kompetentnosti maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv mashynobudivnoho profilu (dys. kan. ped. Nauk) [Formation of energy-efficient competence of future qualified workers in the mechanical engineering field: Dissertation in Pedagogical Sciences]. Kyiv, [in Ukrainian].
8. Kulalaieva, N. (2018). Pedahohichni umovy formuvannya enerhoefektyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv budivelnoi haluzi [Pedagogical conditions for the formation of energy-efficient competence of future construction industry specialists]. https://kpl.dp.ua/wp-content/uploads/2018/06/Kulalaieva_N_V.pdf, [in Ukrainian].
9. Kuprievych, V. (2025). Enerhoefektyvna kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv budivelnoi haluzi [Energy-efficient competence of future construction industry specialists]. *Proceedings of the ICND Conference*, (14.02. 2025; Poltava, Ukraine), 256–259, [in Ukrainian].
10. Vitvytska, S. S. (2019). Modeliuvannya profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv [Modeling professional training of specialists in the conditions of European integration processes]: monohrafiia. Zhytomyr, [in Ukrainian].
11. Lodatko Ye. O. (2010). Modeliuvannya pedahohichnykh system i protsesiv: monohrafiia [Modeling of pedagogical systems and processes: monograph]. Slavyansk: SDPU Slavyansk, [in Ukrainian].
12. Honcharenko S. U. (2010). Pedahohichni doslidzhennia. Metodolohichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical research. Methodological advice to young scientists]. Kyiv; Vinnytsia: Plaver, [in Ukrainian].
13. Dubaseniuk O. A. (2008). Kontseptualni modeli pedahohichnoi osvity : naukovi poshuky ta zdobutky. Profesiino-pedahohichna osvita : suchasni kontseptualni modeli ta tendentsii rozvytku : monohrafiia [Conceptual models of pedagogical education: scientific research and achievements. Professional pedagogical education: modern conceptual models and development trends: monograph]. Zhytomyr, 8–29, [in Ukrainian].
14. Androshchuk I. V. (2017). Pidhotovka maibutnikh vychyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii do pedahohichnoi vzaiemodii u profesiinii diialnosti: teoriia i metodyka: monohrafiia [Preparation of future teachers of labor training and technologies for pedagogical interaction in professional activity: theory and methodology: monograph]. Khmelnytskyi: Tsyupak A. A., [in Ukrainian].
15. Solvar L. (2005). Modeliuvannya protsesu profesiinoho stanovlennia maibutnoho molodshoho spetsialista [Modeling the process of professional development of a future junior specialist]. *Native school*, (4), 10–12, [in Ukrainian].
16. Martynova, R., & Bodnar, S. (2021). Pryntsyipy pedahohichnoho modeliuvannya [Principles of pedagogical modeling]. *Ukrainian Pedagogical Journal*, (2), 51–60, [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-2-51-60>
17. Kalenskyi, A. A. (2025). Pedahohichni umovy rozvytku enerhoefektyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv budivelnoi haluzi [Pedagogical conditions for the development of energy-efficient competence of future construction industry specialists]. *Professional Pedagogics*, 1(30), 204–212, [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2025.30.204-212>
18. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]. (2017) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>, [in Ukrainian].
19. Pro profesiinu osvitu (Zakon Ukrainy) [On Vocational Education (Law of Ukraine) (2025). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text>, [in Ukrainian].
20. Derzhavnyi osvitnii standart z profesii «muliar» [State educational standard for the profession of «bricklayer»] № 1165. (2023). <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/pto/standarty/2023/09/27/>, [in Ukrainian].
21. Derzhavnyi osvitnii standart z profesii: «lytsiuvalnyk-plytochnyk» [State educational standard for the profession: «tiler-plasterer»] № 289 (2024). <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/pto/standarty/2024/03/08/>, [in Ukrainian].
22. Lukianova L. B. (2012). Problema ekolohizatsii osvity v suchasnomu naukovomu dyskursi [The problem of environmentalization of education in modern scientific discourse]. *The image of a modern teacher*, (2), 8–11, [in Ukrainian].
23. Voloshyn A. M. (2025). Formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh mekhanikiv avtomobilnoho transportu v zakladakh profesiinoi osvity [Formation of professional competence of future motor transport mechanics in vocational education institutions]: dissertation of doctor of philosophy in specialty 015 Vocational education (by specialization), Institute of Vocational Education of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, [in Ukrainian].

24. Oriientovna osvithnia prohrama z profesii 7132 «Lytsiuvalnyk-plytochnyk» [Approximate educational program for the profession 7132 «Fabricator-Tile Worker»]. https://nmcdon.org.ua/images/2_OOP_Lytsiuvalnyk-plytochnyk_2024_p.pdf, [in Ukrainian].



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 21.11.2025 р.
Прийнято редакцією 21.12.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 378.147:159.9]:7.02

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-19-24

АРТТЕРАПІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВІДНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ТРАВМОЮ ВІЙНИ

Ткаченко Наталія Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: tknatik2014@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1879-9159

У статті проаналізовано потенціал арттерапії як ефективного засобу відновлення соціального функціонування особистості, яка зазнала травматичного впливу війни та інших кризових подій. Розкрито психологічні механізми дії мистецько-терапевтичних практик, зокрема символізацію, катарсис, проєкцію та сенсомоторну інтеграцію, що забезпечують м'яке опрацювання травми, емоційну стабілізацію та розвиток адаптаційних ресурсів. Показано роль арттерапії у відновленні комунікативних здібностей, соціальної активності та внутрішньої суб'єктності особистості. Обґрунтовано необхідність оновлення професійної підготовки майбутніх психологів шляхом інтеграції арттерапевтичних методів, формування спеціальних знань, умінь і рефлексивно-креативних компетентностей. Визначено значущість арттерапії для системи психологічної допомоги у воєнний та післявоєнний періоди.

Ключові слова: арттерапія; соціальне функціонування; психологічна травма; воєнні події; реабілітація; професійна підготовка психологів; арттерапевтична компетентність.

Постановка проблеми. Сучасні суспільні трансформації, зумовлені масштабними військовими подіями в Україні, призвели до різкого зростання кількості кризових психологічних станів, посттравматичних реакцій та дезадаптивної поведінки серед цивільного населення і військовослужбовців. Воєнний досвід, втрата близьких, житла, вимушена міграція, перебування в умовах постійної небезпеки, невизначеності та стресу формують специфічні виклики для системи психологічної допомоги. Реалії сьогодення вимагають застосування методів, що здатні забезпечити швидку, безпечну й ефективну підтримку, працюючи з тими рівнями психічного досвіду, які не завжди піддаються вербальному опрацюванню. Дедалі очевиднішою стає потреба у фахівцях, які володіють сучасними терапевтичними інструментами, здатними працювати як із дорослими, так і з дітьми, незалежно від рівня вербалізації їхніх переживань.

У цьому контексті арттерапія наразі утверджується як один із найбільш результативних напрямів психологічної допомоги. Завдяки використанню художньо-творчої діяльності як терапевтичного засобу, вона забезпечує доступ до глибинних переживань, сприяє емоційній стабілізації, зниженню тривоги та стресу, актуалізації внутрішніх ресурсів і поступовій інтеграції травматичного досвіду без загрози ретравматизації. Особливої актуальності арттерапевтичні підходи набувають у роботі з воєнною травмою, гострими стресовими реакціями та посттравматичним стресовим розладом (ПТСР).

Отже, актуальність вивчення арттерапії як ефективного інструменту кризової психологічної допомоги та формування арттерапевтичної компетентності психологів обумовлені не лише загальними тенденціями розвитку психологічної практики, але й потребами українського суспільства, яке переживає тривалий та масштабний воєнний конфлікт.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософські засади арттерапії та її місце в системі сучасного наукового знання відображено в дослідженнях А. Хілл [16]. Арттерапія як специфічне поєднання мистецтва і науки ґрунтовно висвітлена в роботах К. Малчіоді [17–18]. Окрему групу розвідок становлять дослідження, присвячені нарративному аналізу ефективності арттерапевтичних інтервенцій у контексті військових конфліктів та кризових подій (колектив авторів на чолі з Е. Фраско [15]), а також розгляду особливостей застосування арттерапії в роботі з різними категоріями населення (Ян Н., Гонг Й. та ін. [20–21]).

У низці наукових джерел представлено дослідження, пов'язані з формуванням арттерапевтичної компетентності майбутніх фахівців, зокрема окреслено теоретичні підходи до трактування поняття «арттерапевтична компетентність» як інтегрованої системи знань, умінь та особистісної готовності до професійної діяльності психологів (В. Курок, Г. Хіман [3]). Продемонстровано особливості формування цієї компетентності у фахівців соціальної сфери (О. Сорока [10]) та майбутніх учителів мистецьких спеціальностей (Е. Куцин [4], І. Шмідт [13]). Окремі дослідники висвітлюють потенціал арттерапевтичних технологій як

інструмента розвитку особистісних характеристик студентської молоді (Н. Артюхіна, А. Сімовоник [1]), формування професійної компетентності та готовності майбутніх фахівців до роботи з клієнтами (У. Дутчак [2], О. Овсюк [6], Т. Федій [11]). Низка праць присвячена дослідженню впливу арттерапії в кризових ситуаціях (І. Мазоха [5], Н. Павлюк, А. Братченко [7], К. Пасько [8], Т. Розумовська [9]).

Пілотні емпіричні дослідження засвідчують значний інноваційний потенціал арттерапії, що проявляється в появі нових форм експресії, методів залучення та відновлення. Це, у свою чергу, актуалізує необхідність її подальшого вивчення, а також формування готовності психологів до застосування арттерапевтичних підходів у професійній практиці в умовах воєнних подій та з метою післявоєнної реабілітації різних соціальних груп. Відповідно, очевидно є потреба модернізації освітніх програм у закладах вищої освіти з урахуванням ресурсного потенціалу артпідходів для реінтеграції та відновлення населення в постконфліктних умовах.

З огляду на це **метою публікації** є аналіз потенціалу арттерапії як ефективного засобу відновлення соціального функціонування особистості, що зазнала травматичного впливу, визначення психологічних механізмів дії мистецько-терапевтичних практик, які сприяють реінтеграції людини в соціальне середовище та розвитку її комунікативних, емоційно-регуляторних і адаптаційних ресурсів, а також обґрунтування необхідності модернізації професійної підготовки психологів з урахуванням арттерапевтичних підходів, необхідних для ефективної роботи в умовах війни та посттравматичної реабілітації.

Виклад основного матеріалу. Сучасна психологічна наука все частіше розглядає арттерапію не лише як додатковий метод підтримки, а як комплексний психотехнологічний підхід для відновлення психосоціального функціонування особистості після травматичних впливів. Арттерапія – це «інтегративна професія у сфері психічного здоров'я та соціальних послуг, яка збагачує життя людей, сімей та спільнот через активну творчість, творчий процес, прикладну психологічну теорію та людський досвід...» [14].

Як зазначає Катерина Пасько, арттерапія сприяє поліпшенню емоційного, когнітивного та фізичного благополуччя осіб, що зазнали психологічного навантаження чи травматичного досвіду. Цей метод «спонукає людей досліджувати і виражати свої думки й почуття за допомогою творчості, а не покладатися виключно на вербальне спілкування» [8]. Такий невербальний каналний шлях є особливо важливим у роботі з тими, хто пережив тяжкі стресові події, оскільки традиційна вербальна терапія може бути надто навантаженою або недоступною через емоційні бар'єри.

Тетяна Розумовська у своїй теоретико-аналітичній праці аргументує, що арттерапія може виступати ефективним засобом корекції негативних проявів посттравматичного стресового розладу. Арттерапія за її моделлю «впливає на симптоматичний рівень і забезпечує емоційну стабілізацію, підвищення мотивації до психологічної роботи, адаптацію до оточення, розвиток більш адаптивних моделей поведінки» [9]. Такий підхід підкреслює не лише симптоматичну корекцію, але й глибинну трансформацію психоемоційних структур особистості.

У контексті наслідків війни в Україні саме такі властивості арттерапії стають критично важливими: заняття арттерапією сприяють зниженню тривожності, покращенню емоційної саморегуляції і психосоціальної адаптації осіб, що пережили травмуючі події [5]

Крім того, застосування арттерапевтичних технік сприяє:

- створенню безпечного контейнера для сильних переживань;
- активації сенсомоторних каналів, що повертає людину до тілесності та ґрунтування;
- поступовій інтеграції розрізнених фрагментів травматичного досвіду;
- відновленню почуття суб'єктності («я можу створювати», «я впливаю»);
- формуванню символічної мови, яка допомагає оформити досвід, що не піддається словам.

Саме ці механізми пояснюють особливу ефективність арттерапії в роботі з воєнною травмою, гострими стресовими реакціями та ПТСР.

Розглянемо психологічні механізми впливу арттерапії на соціальне функціонування. Результативність арттерапії як засобу соціальної реінтеграції пояснюється дією кількох взаємопов'язаних механізмів, що мають підтвердження у науковій літературі:

1. Символізація та невербальна експресія. Арттерапевтичний процес забезпечує спосіб вираження емоцій через образи, символи та матеріали, які є менш загрозливими для травматизованої психіки порівняно з прямою вербальною реконструкцією травми [8].

2. Емоційне вивільнення (катарсис). У рамках арттерапії спостерігається емоційне розвантаження, оскільки творчість дозволяє перенаправити внутрішнє напруження у безпечну форму вираження, що служить механізмом зниження рівня тривоги і стресу [5].

3. Рефлексія та самоусвідомлення. За допомогою артефактів засобів особистість отримує можливість відобразити внутрішні переживання у формі твору, що сприяє зміцненню рефлексивних процесів та усвідомленню складних емоцій.

4. Соціально-підтримувальний ефект. Групові арттерапевтичні формати створюють умови емпатійної взаємодії, що сприяє відновленню соціальних зв'язків і почуття належності. Такі групові практики, наприклад, у роботі з дітьми сприяють розвитку комунікативних навичок і зміцненню емпатії шляхом спільної творчої діяльності [5].

У психосоціальній реабілітації значна увага приділяється тому, як арттерапія сприяє розвитку ресурсів, необхідних для адаптації та соціальної інтеграції:

- комунікативні навички (артзаняття сприяють зниженню бар'єрів у взаємодії, дають можливість висловлювати переживання невербально, зміцнюють довіру між учасниками групи);
- емоційно-регуляторні ресурси (дослідження показують, що участь у творчих процесах значно сприяє зниженню тривожності, страху та емоційного напруження, а також розвитку навичок самозаспокоєння та усвідомлення своїх емоційних станів) [5];
- адаптаційні ресурси (арттерапія підтримує формування гнучких реакцій на стресові ситуації та допомагає особистості знаходити нові стратегії поведінки, що сприяють психосоціальній адаптації в умовах соціальних змін).

У кризовий та воєнний період ці ресурси стають критично необхідними для відновлення цілісності особистості та її повернення до активного життя.

Слід наголосити на показаннях та обмеженнях застосування арттерапії в умовах війни. Так, арттерапія показана в разі:

- гострих стресових реакцій та ПТСР;
- переживання горя і втрати;
- дитячих травм війни;
- труднощів адаптації внаслідок міграції;
- емоційного виснаження, заморожування, почуття провини того, хто вижив.

Водночас існують обмеження, які вимагають високого професіоналізму терапевта:

- гострі психотичні стани;
- виражені дисоціації;
- високий суїцидальний ризик;
- надто раннє втручання після травматичної події.

Таким чином, застосування арттерапевтичних методів потребує ретельного відбору технік, поступовості та етичної чутливості.

З огляду на зростання запитів на психологічну допомогу в умовах війни, наслідків травматизації населення та масштабних соціальних змін, особливого значення набуває модернізація професійної підготовки майбутніх психологів. Досвід практичного застосування арттерапії в кризових умовах засвідчує, що сучасний фахівець повинен володіти не лише традиційними консультативними підходами, а й компетентностями у сфері використання мистецько-терапевтичних технік, здатних забезпечувати підтримку на тонких, невербальних рівнях психічної організації.

Наукові дослідження доводять, що професійна готовність психолога до застосування арттерапії пов'язана з оволодінням спеціальними знаннями про психологічні механізми символізації, катарсису, проєкції та сенсомоторної інтеграції, а також з формуванням умінь проєктувати та проводити корекційно-розвивальні заняття, адаптовані до потреб різних категорій клієнтів [3]. Деякі автори підкреслюють, що арттерапевтична компетентність включає не лише технічне володіння методами, але й особистісну готовність психолога до творчої взаємодії, емпатійного супроводу та роботи з травмою [10].

У світлі воєнного досвіду України потреба в таких фахівцях зростає експоненційно. Психологи, які працюють із дітьми, сім'ями переселенців, військовими й ветеранами, стикаються з багаторівневими проблемами – від гострих стресових реакцій до тривалих порушень соціального функціонування. Як засвідчують емпіричні дані, саме арттерапевтичні підходи дозволяють м'яко й водночас ефективно супроводжувати процес інтеграції травми, відновлення комунікативних та емоційно-регуляторних ресурсів, зміцнення ідентичності та соціальних зв'язків [5; 9].

У зв'язку з цим освітні програми з підготовки психологів потребують системного перегляду. Доцільним є включення до змісту професійної підготовки таких компонентів:

- теоретичне вивчення основ арттерапії, її механізмів та доказової бази;
- формування практичних умінь роботи з різними арттерапевтичними техніками (ізотерапія, колаж, ліплення, фототерапія, казкотерапія, драматерапія, музикотерапія тощо);
- навчання роботі з травмою в межах арттерапевтичного підходу із дотриманням протоколів безпеки;
- розвиток власної креативності, емпатії та рефлексивності як ключових професійних якостей;
- підготовка до роботи в мультидисциплінарних командах з педагогами, соціальними працівниками, медиками;

– оволодіння груповими арттерапевтичними формами, які довели високу ефективність у реабілітації постраждалих від воєнних дій.

Важливість такої модернізації підготовки майбутніх психологів підкреслюється і в сучасних міжнародних документах. Зокрема, American Art Therapy Association визначає арттерапію як галузь, що ґрунтується на «поєднанні художньої експресії, психологічної теорії та науково обґрунтованої практики» [14], що вимагає від фахівця комплексної компетентності в цих сферах.

Таким чином, поєднання теоретичних знань і практичної підготовки у сфері арттерапії формує новий професійний профіль психолога, здатного працювати в умовах підвищених соціальних викликів, забезпечувати підтримку постраждалим та сприяти їхній соціальній реінтеграції. Створення такої системи підготовки відповідає як сучасним потребам України, так і глобальним тенденціям розвитку практичної психології.

Висновки. Аналіз теоретичних підходів і практичного досвіду застосування арттерапії засвідчив її високий потенціал як ефективного засобу відновлення соціального функціонування особистості в умовах психологічної травматизації, зумовленої воєнними діями, кризовими подіями й іншими стресогенними чинниками сучасності. Механізми арттерапевтичного впливу – символізація, проєкція, катарсис, сенсомоторна інтеграція, рефлексія та групова підтримка – забезпечують можливість м'якого й безпечного опрацювання травматичного досвіду, сприяють емоційній стабілізації, розвитку самосвідомості, формуванню конструктивних моделей поведінки та зміцненню адаптаційних ресурсів.

Встановлено, що мистецько-терапевтичні практики є важливим засобом реінтеграції людини в соціальне середовище, оскільки вони сприяють відновленню комунікативних навичок, підвищенню соціальної активності, формуванню емпатійних зв'язків та покращенню психосоціального благополуччя. У контексті українських воєнних реалій арттерапія набуває особливого значення, оскільки дозволяє ефективно працювати з широким спектром травматичних проявів – від гострих стресових реакцій до порушень ідентичності та соціальних ролей.

Окремо підкреслено важливість модернізації професійної підготовки психологів. Сучасні умови вимагають від фахівців глибоких знань з арттерапевтичних підходів, умінь застосовувати їх у роботі з різними групами населення, особливо з тими, хто зазнав травматичного досвіду війни. Включення арттерапевтичного компонента в освітні програми, розвиток практичних навичок та рефлексивно-креативної компетентності майбутніх психологів є необхідною умовою підготовки фахівців, здатних надавати якісну, доказову та гуманістично орієнтовану психологічну допомогу в сучасних умовах.

Таким чином, арттерапія виступає не лише ефективним інструментом психологічної реабілітації, а й важливим чинником відновлення соціальної суб'єктності й життєвої активності особистості, що визначає її значущість для системи допомоги постраждалим у воєнний та поствоєнний період.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в компаративному аналізі міжнародних практик арттерапії та можливостей їх адаптації до українського соціокультурного та освітнього контексту; дослідженні міждисциплінарних форматів застосування арттерапії (у співпраці з педагогами, соціальними працівниками, медичними фахівцями) для забезпечення комплексних реабілітаційних програм; розробленні інноваційних арттерапевтичних інструментів (цифрових, мультимедійних, інтерактивних) та оцінка їхньої ефективності в умовах дистанційної або змішаної форми роботи.

Перспективним також вважаємо створення цілісної науково-методичної системи формування арттерапевтичної компетентності психологів, здатної забезпечити якісну підтримку постраждалим та сприяти їх успішній реінтеграції в суспільство.

Список використаної літератури

1. Арттюхіна Н., Сімовоник А. Вплив навчального курсу з арт-терапії на підвищення креативності та самоусвідомлення власних психологічних особливостей у студентів-психологів. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. Т. 32(71), № 3. С. 10–17. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntnvusp_2021_32\(71\)_3_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntnvusp_2021_32(71)_3_4).
2. Дутчак У. В. Підготовка майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : Ін-т вищої освіти НАПН України, 2011. 20 с.
3. Курок В. П., Химан Г. П. Сутність та структура арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2025. Вип. 161. С. 79–89. DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-161.2025.09>.
4. Куцин Е. К. Формування арт-терапевтичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки : дис.... д-ра філософ. : 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Мукачівський державний університет. 2021. 315 с.
5. Мазоха І. С. Арттерапія у підтримці емоційного стану та психосоціального розвитку дітей у кризових ситуаціях. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету*. 2025. С. 90–95. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-1-13>.

6. Овсяк Д. Арттерапія як засіб формування в майбутніх психологів готовності до професійної діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. (19–20 березня 2025 р., м. Харків) / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; за ред. О. І. Башкір, О. В. Попової. Харків, 2025. С. 252–256.
7. Павлюк Н., Братченко А. Використання арттерапії у роботі соціального працівника з подолання наслідків травматичного впливу воєнних дій на дітей. *Вісник Приазовського державного технічного університету*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.31498/2617-2038.13.2025.333751>. URL: https://journals.urau.ua/vsgf_pstu/article/view/333751/322661
8. Пасько К. М. Використання арттерапевтичних засобів у роботі з психосоціального відновлення особистості. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2024. С. 144–147. DOI: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.1.25>.
9. Розумовська Т. В. Арттерапія як ефективний засіб корекції негативних наслідків ПТСР. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2023. 1. С. 58–67. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2023-1-8>.
10. Сорока О. Арт-терапевтичні технології у соціальній роботі. Київ : Каравела, 2019.
11. Федій О. А. Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії: теорія і практика. Полтава : ПНПУ, 2009. 404 с.
12. Химан Г. Використання арттерапевтичних засобів у процесі підготовки майбутніх психологів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 63, Т. 2. 2023. С. 301–306.
13. Шмідт І. П. Арттерапевтична компетентність майбутніх учителів музики в умовах фахової підготовки. *Проблеми сучасного підвищення кваліфікації вчителя*. 2020. Вип. 21, Ч. 2. С. 14–20.
14. American Art Therapy Association. What is Art Therapy? 2013.
15. Frasco E. et al. Art Therapy in War and Crisis Contexts: A Narrative Review. *International Journal of Art Therapy*, 2021.
16. Hill A. *Art Therapy: Theory and Practice*. London : Routledge, 2014.
17. Malchiodi C. A. *The Art Therapy Handbook*. New York : Guilford Press, 2017.
18. Malchiodi C. A. Trauma and expressive arts therapy: Brain, body, and imagination in the healing process. The Guilford Press. 2020. 406 p.
19. Rosal M. Cognitive Behavioral Art Therapy Approaches for Anxiety and PTSD. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 2015.
20. Yang N., Gong Y. Art Therapy for Trauma Survivors: Evidence and Applications. *Journal of Mental Health*, 2020.
21. Yang N, Gong Y. A scoping review on arts-based interventions for the mental health of refugee and asylum-seeking children and youth. *Perspect Public Health*. 2025. Jul.145(4). 209–219. DOI: 10.1177/17579139251353431.

ART THERAPY AS A TOOL FOR RESTORING SOCIAL FUNCTIONING AND TRAINING PSYCHOLOGISTS TO WORK WITH WAR TRAUMA

Tkachenko Nataliia

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work and International Affairs,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. Contemporary social realities, shaped by war and large-scale crises, require psychological interventions that provide rapid, safe, and effective support while addressing mental experiences that are not always accessible through verbal processing. This situation highlights the growing need for psychologists equipped with modern therapeutic tools capable of working with individuals of different ages and levels of verbal expression. In this context, art therapy has emerged as one of the most effective approaches to psychological assistance.

Purpose. The purpose of the study is to analyze the potential of art therapy as an effective means of restoring social functioning in individuals exposed to traumatic experiences, to identify the psychological mechanisms through which art therapeutic practices facilitate social reintegration and the development of communicative, emotional-regulatory, and adaptive resources, and to substantiate the need to modernize the professional training of psychologists in accordance with art therapeutic approaches relevant to war-related and post-traumatic contexts.

Methods. The study employs a set of theoretical research methods, including analysis of scientific literature to examine the potential and mechanisms of art therapy, as well as systematization and generalization of research findings to justify the modernization of psychologists' professional training.

Results. The findings confirm the high potential of art therapy in restoring social functioning and psychosocial well-being. Art therapeutic practices promote emotional stabilization, reduce psychological distress, and enhance communicative, emotional-regulatory, and adaptive capacities. Key mechanisms of influence – symbolization, projection, catharsis, sensorimotor integration, reflection, and group support – enable a safe and gradual integration of traumatic experience. The results also emphasize the growing demand for psychologists trained in art therapeutic methods, particularly in the context of war-related trauma.

Originality. The originality of the study lies in its integrative approach, which links the rehabilitative potential of art therapy with the modernization of professional psychological education. The article substantiates

art-therapeutic competence as a core component of psychologists' readiness to work with trauma in war and post-war conditions.

Conclusion. Art therapy is identified as an effective tool for psychological rehabilitation and social reintegration, as well as a crucial factor in restoring personal agency and social functioning. Its integration into professional training programs is essential for preparing psychologists to meet contemporary societal challenges.

Keywords: art therapy; social functioning; psychological trauma; war events; rehabilitation; professional training of psychologists; art therapy competence.

References

1. Artiukhina N., Simovonyk A. Vplyv navchalnoho kursu z art-terapii na pidvyshchennia kreatyvnosti ta samousvidomlennia vlasnykh psykholohichnykh osoblyvostei u studentiv-psykholohiv. Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriya : Psykholohiia. 2021. T. 32(71), № 3. S. 10-17. Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntnvusp_2021_32\(71\)_3_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntnvusp_2021_32(71)_3_4).
2. Dutchak U. V. Pidhotovka maibutnoho vchytelia muzyky do estetychnoho vykhovannia pidlitkiv zasobamy art-terapii: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / In-t vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. Kyiv, 2011. 20 s.
3. Kurok V. P., Khyman H. P. Sutnist ta struktura artterapevtychnoi kompetentnosti maibutnykh psykholohiv. Naukovi zapysky. Pedagogichni nauky. 2025. Vyp. 161. 79-89. <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-161.2025.09>
4. Kutsyn E. K. Formuvannia art-terapevtychnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi profesiinoi pidhotovky: dys.... d-ra filosof.: 015 - Profesiina osvita (za spetsializatsiiamy) / Mukachivskiy derzhavnyi universytet. 2021. 315 s.
5. Mazokha I. S. Artterapiia u pidtrymsi emotsiinoho stanu ta psykhosotsialnoho rozvytku ditei u kryzovykh sytuatsiiakh. Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu. 2025. 90-95. <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-1-13>
6. Ovsiuk D. Art-terapiia yak zasib formuvannia v maibutnykh psykholohiv hotovnosti do profesiinoi diialnosti. Psykholoho-pedahohichni problemy vyshchoi i serednoi osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv: teoriia i praktyka : materialy IX Mizhnar. nauk.-prakt. konf., (m. Kharkiv, 19–20 berez. 2025 r.) / Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody ; za red. O. I. Bashkir, O. V. Popovoi. Kharkiv, 2025. S. 252–256.
7. Pavliuk N., Bratchenko A. Vykorystannia artterapii u roboti sotsialnoho pratsivnyka z podolannia naslidkiv travmatychnoho vplyvu voiennykh dii na ditei. Visnyk Pryazovskoho derzhavnoho tekhnichnoho universytetu. 2025. <https://doi.org/10.31498/2617-2038.13.2025.333751>
URL: https://journals.urau.ua/vsgf_pstu/article/view/333751/322661
8. Pasko K. M. Vykorystannia artterapevtychnykh zasobiv u roboti z psykhosotsialnoho vidnovlennia osobystosti. Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriya: Psykholohiia. 2024. 144-147. <https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.1.25>
9. Rozumovska T. V. Artterapiia yak efektyvnyi zasib korektsii nehatyvnykh naslidkiv PTSR. Naukovi zapysky. Seriya: Psykholohiia. 2023 (1), 58–67. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2023-1-8>
10. Soroka O. Art-terapevtychni tekhnolohii u sotsialnii roboti. Kyiv: Karavela, 2019.
11. Fedii O. A. Pidhotovka pedahohiv do vykorystannia zasobiv estetoterapii: teoriia i praktyka. Poltava: PNPU, 2009. 404 c.
12. Khyman H. Vykorystannia artterapevtychnykh zasobiv u protsesi pidhotovky maibutnykh psykholohiv. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Vyp. 63, tom 2, 2023. S. 301-306.
13. Shmidt I.P. Artterapevtychna kompetentnist maibutnykh uchyteliv muzyky v umovakh fakhovoi pidhotovky. Problemy suchasnoho pidvyshchennia kvalifikatsii vchytelia. 2020. Vyp. 21. Ch. 2. S.14-20
14. American Art Therapy Association. What is Art Therapy? 2013.
15. Frasco, E., et al. Art Therapy in War and Crisis Contexts: A Narrative Review. International Journal of Art Therapy, 2021.
16. Hill, A. Art Therapy: Theory and Practice. London: Routledge, 2014.
17. Malchiodi, C. A. The Art Therapy Handbook. New York: Guilford Press, 2017.
18. Malchiodi, C. A. (2020). Trauma and expressive arts therapy: Brain, body, and imagination in the healing process. The Guilford Press. 406 p.
19. Rosal, M. Cognitive Behavioral Art Therapy Approaches for Anxiety and PTSD. Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 2015.
20. Yang, N., & Gong, Y. Art Therapy for Trauma Survivors: Evidence and Applications. Journal of Mental Health, 2020.
21. Yang N, Gong Y. A scoping review on arts-based interventions for the mental health of refugee and asylum-seeking children and youth. Perspect Public Health. 2025 Jul;145(4):209-219. doi: 10.1177/17579139251353431



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 25.11.2025 р.
Прийнято редакцією 25.12.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 37.018.43:613.95:796.01

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-25-32

ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТИ Й ОЗДОРОВЛЕННЯ: АДАПТИВНИЙ ПІДХІД

Гулай Ольга Іванівна

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри цифрових освітніх технологій

Луцький національний технічний університет

e-mail: o.hulai@lntu.edu.ua

ORCID ID: 0000-0002-1120-6165

Герасимчук Галина Андріївна

кандидат технічних наук, доцент, декан факультету цифрових, освітніх та соціальних технологій

Луцький національний технічний університет

e-mail: h.herasimchuk@lntu.edu.ua

ORCID ID: 0000-0002-1348-4927

Савчук Сергій Ананійович

кандидат з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри фізичної культури, спорту та здоров'я

Луцький національний технічний університет

e-mail: ser.savchuk@lutsk-ntu.com.ua

ORCID ID: 0000-0003-0422-8582

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування концептуальних засад проектування адаптивного освітньо-оздоровчого середовища (АООС), яке б сприяло збереженню здоров'я, формуванню здорових звичок, підвищенню якості життя і розвитку людського капіталу в умовах війни та повоєнного відновлення. Методологічною основою слугує системний підхід, що дає змогу розглядати АООС як комплексну міждисциплінарну систему з тісною взаємодією педагогічних, психологічних, медичних та цифрових елементів. Наведено авторське трактування адаптивного освітньо-оздоровчого середовища – це динамічна система умов та взаємодій, що забезпечує поєднання освітніх і оздоровчих процесів, адаптується до індивідуальних потреб здобувачів освіти, підтримує їхній психофізичний стан та сприяє цілісному розвитку особистості в умовах безпеки, добробуту й активного пізнання. У межах дослідження визначено структуру, принципи та функціональні компоненти АООС, запропоновано інтеграцію концепції епістемічного плейсмейкінгу.

Ключові слова: освітнє середовище; фізична активність; адаптивність; епістемічний плейсмейкінг; здоров'язбереження; системний підхід.

Постановка проблеми. Повномасштабне російське вторгнення на територію України в лютому 2022 року, що триває й понині, зумовило дію низки негативних факторів на фізичне та психічне здоров'я дітей та молоді. Зокрема, це значна зовнішня і внутрішня міграція (кожна п'ята дитина була змушена покинути власну домівку [1]), навчання в закладах освіти в дистанційному та змішаному форматах, обмежена робота спортивних гуртків, секцій. Діти до сьогодні вимушені знаходитися значний період часу в бомбосховищах без мінімального рівня рухової активності.

Результати комплексного дослідження, проведеного ДУ «Державний інститут сімейної та молодіжної політики» засвідчують, що на вересень 2023 р. 7,6% опитаних не мали необхідних умов для занять спортом та руховою активністю; 46% дітей не відвідували заняття фізкультури з початку повномасштабного вторгнення (до війни – 15%); лише 22,6% опитаних заявили, що в їхньому населеному пункті немає обмежень для занять фізичною культурою та спортом 66,6% дітей не відвідують спортивні гуртки (до війни – 37%) [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Темпи зниження рівня фізичної підготовленості та дітей і молоді в Україні набувають критичного характеру. Дослідники констатують низьку фізичну підготовленість студентської молоді внаслідок недостатньої уваги до питань фізичного виховання в сім'ях, середніх загальноосвітніх і вищих закладах освіти [2]. За даними Міністерства охорони здоров'я, лише 14% випускників шкіл та абітурієнтів ВНЗ є практично здоровими. Більше половини студентської молоді страждають на хронічні захворювання, близько 30% молоді студентського віку не здатна виконати нормативи із загальної фізичної підготовки [3].

Науковці в галузі фізичної культури та спорту розробляють інноваційні методики вирішення даної проблеми: використання міофасціального релізу як засобу поліпшення фізичного стану в здобувачів вищої освіти [4]; використання інтенсивного інтервального тренінгу [5]; використання комплексів вправ м'язової релаксації, дихальних вправ, танцювальної гімнастики, йоги та самостійної рухової активності [6].

Розглядається важливість освітньої компоненти в контексті фізичної активності. Зокрема, синергетичний ефект поєднання фізичної підготовки і фізичної освіти, описаний у роботі [7], полягає у взаємному посиленні та створенні нових можливостей для всебічного розвитку особистості та засвоєння

знань, формування здорових звичок, підвищення мотивації до фізичної активності й покращення загального стану здоров'я населення. ЮНЕСКО випрацювала навіть особливі стандарти створення школи, що сприяє здоров'ю [8]. Актуальними є дослідження взаємозв'язку харчової поведінки та фізичної активності дітей [9].

Позитивний вплив фізичної активності та вправ на фізичне та психічне здоров'я, а також на якість життя широко визнано у всьому світі [10]. Однак теоретичні розробки щодо концептуальних засад та механізмів провадження адаптивного освітньо-оздоровчого середовища в Україні не проводилися, і є особливо затребуваними в умовах впливів обмежень воєнного стану та в післявоєнному відновленні. Тому це дослідження є актуальним сьогодні та буде мати значний довгостроковий ефект.

Мета статті: теоретично обґрунтувати концептуальні засади проектування адаптивного освітньо-оздоровчого середовища (АООС) у закладах освіти, що сприятиме розвитку людського капіталу завдяки покращенню якості життя, харчової поведінки і рухової активності дітей та молоді в умовах війни та в повоєнний час.

Основою **методології дослідження** є системний підхід, який розглядає об'єкт (освітньо-оздоровче середовище) як цілісну множину елементів у сукупності відносин і зв'язків між ними.

Загальна концепція полягає в синергії цифрових технологій та класичних підходів фізичного виховання та спорту задля створення адаптивного освітньо-оздоровчого середовища, що поєднує фізичні засоби тренування, засоби контролю стану організму та цифрові засоби супроводу фізичної активності, а також науково-методичне забезпечення.

Виклад основного матеріалу. Поняття «адаптивне освітньо-оздоровче середовище» є міждисциплінарним і поєднує в собі компоненти педагогіки, психології, медицини та освітнього менеджменту. Для його глибшого розуміння доцільно проаналізувати семантичний зміст кожного складника терміну.

«Адаптивне» (в основі терміна – латинське *adaptatio*) означає таке, що пристосовується до індивідуальних потреб, станів і особливостей здобувача освіти. Це середовище здатне гнучко змінюватися відповідно до фізичного, психоемоційного, когнітивного стану учасника освітнього процесу. Адаптивність є визначальною ознакою сучасної освіти, зокрема в контексті інклюзивного та особистісно орієнтованого навчання [11]. Згідно з Концепцією Нової української школи, створення гнучкого, адаптивного освітнього простору є необхідною умовою для формування компетентного, автономного та відповідального громадянина [12]. У даному контексті адаптивність розглядається як ключовий принцип організації освітнього процесу, що передбачає врахування індивідуальних освітніх потреб, здібностей і темпу розвитку кожного учня. Це означає гнучке моделювання навчального середовища, методик і змісту відповідно до психолого-педагогічних особливостей дітей, а також забезпечення варіативності освітніх траєкторій. Згідно з Державним стандартом базової середньої освіти, адаптивність має сприяти розвитку самостійності учнів у навчанні та створенню умов для їхнього повноцінного особистісного зростання.

«Освітнє» означає, що середовище спрямоване на забезпечення якісного процесу навчання, формування компетентностей і всебічного розвитку особистості. Включає як академічний компонент (опанування знань, умінь і навичок), так і соціально-виховну складову, що сприяє формуванню цінностей, громадянської свідомості та емоційної стійкості. Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017), освіта розглядається як цілісний процес навчання і виховання, що відбувається в спеціально організованому середовищі [13]. В умовах воєнного стану освітнє середовище набуває особливої ваги як простір психологічної безпеки, підтримки та стабільності для здобувачів освіти. Педагогічні колективи змушені адаптуватися до змін, забезпечуючи безперервність навчального процесу в очному, дистанційному або змішаному форматі, часто за умов обмежених ресурсів, частих повітряних тривог або переміщення учасників освітнього процесу. Таким чином, освітнє середовище в сучасній Україні виконує не лише академічну, а й компенсаторну, реабілітаційну та мобілізаційну функцію, стаючи опорою для дітей у період соціальної нестабільності.

«Оздоровче» передбачає, що середовище сприяє підтримці, збереженню та зміцненню фізичного і психічного здоров'я учасників освітнього процесу. Це включає фізичну активність, психоемоційну підтримку, режим праці та відпочинку, профілактику. Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища до 2030 року визначає інтеграцію компонентів здоров'я в освітню політику як один з пріоритетів сучасної школи [14]. Це зумовлено зростаючим занепокоєнням щодо фізичного, психічного та соціального стану здоров'я українських школярів, особливо в контексті воєнного стану. За результатами досліджень, спостерігається збільшення випадків тривожності, посттравматичних стресових розладів, порушень сну, а також зниження рівня фізичної активності серед учнів. Додатковими ризиками є тривале перебування в укриттях, навчання в умовах дистанційної ізоляції, обмежений доступ до якісного харчування та медичної допомоги. Ураховуючи ці виклики, стратегія передбачає міжсекторальну співпрацю, спрямовану на впровадження здоров'язбережувальних технологій, розвиток шкільної медичної

інфраструктури, підтримку психоемоційного добробуту дітей і педагогів, а також формування здоров'язбережувальної компетентності у всіх учасників освітнього процесу. Таким чином, інтеграція компонентів здоров'я в освітнє середовище стає не лише умовою якості освіти, а й фактором національної стійкості.

Категорія «середовище» охоплює весь комплекс матеріальних, соціальних, емоційних і цифрових умов, у яких здійснюється освітній процес. Воно включає не лише фізичний простір (приміщення, меблі, технічне обладнання, доступність санітарно-гігієнічних умов), а й якість педагогічної взаємодії між учнями, учителями, адміністрацією та батьками. Важливими складовими освітнього середовища є культурно-виховні впливи, що формують ціннісні орієнтири, норми поведінки та взаємоповаги, а також психологічна атмосфера – рівень довіри, підтримки, відчуття прийняття та емоційної безпеки для всіх учасників освітнього процесу [15]. У сучасних умовах особливого значення набуває цифрове середовище, яке забезпечує доступ до онлайн-ресурсів, навчальних платформ, інтерактивних інструментів та дистанційного спілкування, зокрема в умовах форс-мажорів, таких як пандемія або воєнний стан. Якісне освітнє середовище повинне бути інклюзивним, адаптивним і гнучким, здатним реагувати на індивідуальні потреби дітей, зокрема тих, що зазнали травматичного досвіду, мають особливі освітні потреби або перебувають у складних соціальних умовах.

Таким чином, адаптивне освітньо-оздоровче середовище – це динамічна система умов та взаємодій, що забезпечує поєднання освітніх і оздоровчих процесів, адаптується до індивідуальних потреб здобувачів освіти, підтримує їхній психофізичний стан та сприяє цілісному розвитку особистості в умовах безпеки, добробуту й активного пізнання.

Проектування адаптивного освітньо-оздоровчого середовища в закладах освіти вимагає інтеграції ціннісних орієнтирів, педагогічних і здоров'язбережувальних принципів, що забезпечують гармонійний розвиток здобувача освіти в умовах постійних соціальних змін і викликів. Адаптивне середовище не просто реагує на потреби учнів, воно передбачає гнучкість, індивідуальний підхід та сприятливі умови для збереження й зміцнення здоров'я.

На основі аналізу наукових джерел та власного педагогічного досвіду виокремимо основоположні принципи функціонування адаптивного освітньо-оздоровчого середовища.

1. Гуманізм. Освітній процес орієнтований на особистість учня як найвищу цінність. Визнання унікальності кожної дитини, її прав, потреб і можливостей лежить в основі створення такого середовища. Важливо забезпечити безпечне, психологічно комфортне середовище, де кожен учень відчуває підтримку та прийняття.

2. Інклюзивність. Забезпечення рівного доступу до освіти й оздоровчих послуг для всіх учасників освітнього процесу, незалежно від фізичних, психологічних чи соціальних особливостей. Інклюзивність проявляється у використанні спеціальних освітніх програм, технічних засобів, мультисенсорного простору тощо.

3. Адаптивність і варіативність. Середовище має бути динамічним, тобто таким, що легко трансформується під індивідуальні освітні траєкторії. Ознаками адаптивного освітнього простору є гнучкість у формуванні навчального контенту, тривалості занять, можливостей відпочинку, інтеграція елементів здоров'язбереження.

4. Екологічність. Проектування має враховувати вплив фізичного простору, мікроклімату, освітлення, кольорів, звукового фону на стан здоров'я та емоційне благополуччя дітей. Ідеться також про екологію взаємодії: доброзичливість, відсутність токсичних стосунків, підтримку, відкритість.

5. Науковість та доказовість. Усі рішення щодо формування середовища мають базуватися на сучасних дослідженнях у галузі педагогіки, психології, медицини та архітектури. Це гарантує ефективність запропонованих моделей і підходів.

Концепція адаптивного освітньо-оздоровчого середовища орієнтована на формування індивідуалізованого підходу до оздоровчо-рухової активності, урахування фізичного стану, рівня підготовленості та потреби здобувачів освіти. Концепція визначає мету, завдання, принципи та очікувані результати функціонування АООС, слугуючи основою для інтеграції освітніх, оздоровчих та цифрових компонентів у єдине середовище. Модель АООС зображена на рис. 1.

Освітня складова охоплює широкий спектр інструктивно-методичних матеріалів, зорієнтованих на різні категорії учасників освітнього процесу – учнів, педагогів, керівників закладів освіти та батьків. Для учнів розробляються адаптовані навчальні програми, інтерактивні підручники, відеоуроки, буклети й зошити з вправами, які сприяють засвоєнню знань про фізичну культуру, техніку безпечного виконання рухів, правила дозування навантаження та основи здорового способу життя. Вони можуть бути інтегровані в уроки фізичної культури або використовуватися в позаурочній діяльності, з урахуванням віку, рівня підготовленості й індивідуальних потреб дитини.

Педагогам пропонуються методичні рекомендації, конспекти уроків, інструкції з організації інклюзивного рухового середовища, а також онлайн-курси підвищення кваліфікації, які поглиблюють знання з фізіології, педагогіки та мотиваційного супроводу учнів. Керівники закладів освіти отримують стратегічні документи й посібники щодо впровадження здоров'язбережувальних програм у межах шкільної політики, управління ресурсами та формування партнерства з медичними й спортивними установами. Для батьків створюються поради, брошури та відеоінструкції, що пояснюють роль рухової активності в розвитку дитини, містять рекомендації щодо організації активного дозвілля вдома та методи підтримки мотивації до руху. Такий комплексний підхід забезпечує цілісну підтримку фізичної активності дітей на всіх рівнях – від родини до шкільної адміністрації.

Цифрові засоби супроводу фізичної активності набувають особливої актуальності для сучасних дітей, які зростають у середовищі, насиченому інформаційними технологіями. За умов зниження рівня природної рухливості через тривале сидіння за гаджетами, навчання онлайн та обмеження простору для активної гри (особливо в умовах урбанізації чи воєнного стану), цифрові IT-інструменти стають ефективним засобом стимулювання та підтримки фізичної активності. Мобільні додатки, фітнес-браслети, інтерактивні тренувальні платформи та віртуальні спортивні ігри можуть заохочувати дітей до руху, роблячи фізичні вправи цікавими, персоналізованими та досяжними навіть у домашніх умовах. Вони дозволяють контролювати рівень активності, отримувати миттєвий зворотний зв'язок, формувати звички саморегуляції та самоспостереження, а також долучати батьків до спільного рухового дозвілля. Таким чином, цифрові засоби не лише компенсують дефіцит руху, а й інтегруються у виховання культури здорового способу життя у цифрову добу.

Цифрові засоби супроводу фізичної активності включають мобільні додатки, онлайн-платформи, сенсорні технології та інші IT-інструменти, що дають змогу здійснювати моніторинг, планування й корекцію рухової діяльності. Ці засоби забезпечують персоналізацію тренувального процесу, візуалізацію прогресу, а також підвищують мотивацію здобувачів освіти через інтерактивну взаємодію з навчальним контентом.

Засоби контролю фізичного стану виконують діагностичну функцію та використовуються для оцінки рівня фізичної підготовленості, стану здоров'я, функціональних резервів організму та ефективності фізичних навантажень. До них належать тонометри, пульсометри, тестові батареї, інструменти біоімпедансного аналізу та інші пристрої. Контрольні дані використовуються для коригування індивідуальних програм та попередження перенапруг і травматизму.



Рис. 1. Модель адаптивного освітньо-оздоровчого середовища

Фізичні засоби тренування охоплюють інфраструктурні об'єкти й обладнання, необхідні для реалізації програм фізичного виховання та оздоровлення, зокрема басейни, тренажери, спортивні снаряди,

гімнастичні зали тощо. Їх наявність і доступність є критичною умовою для забезпечення повноцінної рухової активності та різноманітності фізичних вправ, що сприяють всебічному фізичному розвитку.

Інвентар та спортивно-оздоровчі об'єкти, як-от стадіони, дитячо-юнацькі спортивні школи (ДЮСШ), спортивні табори, створюють матеріально-технічну основу для організації та проведення фізкультурно-оздоровчої роботи. Вони дозволяють реалізувати різні форми фізичної активності в умовах як освітнього середовища, так і позаурочної діяльності, сприяючи формуванню позитивного ставлення до спорту й активного дозвілля.

Форми реалізації рухової активності поділяються на формальні та неформальні. До формальних належать уроки фізичної культури, практичні заняття та інші структуровані освітні заходи з чітко визначеними цілями й програмою. Неформальні форми включають змагання, воркшопи, тренінги та інші інтерактивні події, що стимулюють інтерес до фізичної активності, розвивають командну взаємодію та соціальні навички, сприяючи створенню позитивного емоційного фону для навчання.

У європейському освітньому просторі виник новий термін – епістемічний плейсмейкінг [16]. Це спільна здатність учасників освітнього середовища рефлексивно переосмислювати, створювати та налаштовувати простори знання з метою досягнення більш сталого, справедливого й інклюзивного майбутнього. Як зазначають автори, це включає ухвалення рішень щодо того, як обладнати та організувати місця навчання, досліджень і співпраці, так щоб вони відповідали потребам користувачів і підтримували взаємозв'язок, добробут та розвиток.

Переосмислення і створення фізичного та цифрового простору в АООС може базуватися на принципі спільної участі учнів, педагогів і фахівців оздоровлення. Спільний дизайн дозволяє формувати простори, які адекватно відображають потреби різних груп (наприклад, здобувачі з інвалідністю, різного віку або культурного походження), і підтримують здоров'я, фізичну активність і психологічний комфорт. Дії в дусі епістемічного плейсмейкінгу сприяють справедливому доступу до ресурсів та інклюзивності середовища.

Епістемічний плейсмейкінг підкреслює важливість матеріальності знання, тобто те, наскільки фізичне обладнання, приміщення, цифрові інтерфейси впливають на процес навчання й оздоровлення. У контексті АООС це означає ретельне проєктування простору: навчальні приміщення, спортивні зали, мобільні додатки, сенсорні системи моніторингу тощо, які разом утворюють екосистему підтримки знань про власний організм, здоров'я й активність. Забезпечуючи можливість різноманітної рухової активності, ці засоби стають публічно спільними ресурсами знання про тіло та здоров'я.

Епістемічний плейсмейкінг ґрунтується на цінностях соціальної та екологічної справедливості, інклюзивності й сталості [16]. В АООС це означає впровадження ресурсів, які створені таким чином, щоб забезпечити доступ усім (безбар'єрні простори, обладнання різних рівнів складності, мультисенсорні технології), урахування різних фізичних можливостей й культурні контексти здобувачів. Це також припускає екологічні практики – використання матеріалів, які мінімізують негативний вплив на довкілля, та провадження екологічно свідомого способу життя.

Виокремимо очікувані результати впровадження АООС закладах загальної середньої освіти (враховуючи особливості освітнього процесу в умовах воєнного стану [17]).

1. Індивідуалізація освітньо-рухової діяльності. Розроблення персоналізованих програм фізичної активності з урахуванням вікових особливостей, стану здоров'я та фізичної підготовленості учнів. Упровадження адаптивного підходу до занять з фізичної культури та оздоровчих практик.

2. Покращення фізичного та психоемоційного стану здобувачів освіти. Підвищення загального рівня фізичного здоров'я, витривалості, сили, координації. Зменшення рівня тривожності, стресу, втомлюваності через системну оздоровчо-рухову активність. Формування стійкої мотивації до здорового способу життя.

3. Інтеграція цифрових технологій у фізичне виховання. Використання цифрових трекерів, мобільних застосунків, платформ з персональними рекомендаціями для моніторингу фізичної активності. Залучення інтерактивних і AR/VR-інструментів у проведенні занять і змагань.

4. Освітня ефективність і вмотивованість здобувачів освіти. Підвищення мотивації до навчання завдяки поєднанню рухової активності й інтерактивного контенту. Зростання концентрації уваги, працездатності та результатів у навчанні завдяки цілісному підходу до самопочуття дитини.

5. Безпечне та інклюзивне середовище. Забезпечення фізичної доступності освітньо-оздоровчої інфраструктури для всіх учнів, включаючи дітей з особливими освітніми потребами. Формування толерантного середовища, де кожен здобувач освіти відчуває себе цінним, незалежно від рівня підготовки.

6. Професійний розвиток педагогів. Формування нової ролі вчителя фізичної культури як коуча здоров'я, наставника та консультанта з адаптивної рухової діяльності. Освоєння педагогами інструментів цифрового моніторингу, аналітики та корекції програм активності.

7. Посилення партнерства школи, родини та громади. Залучення батьків до процесу оздоровлення

дітей через онлайн-платформи, поради, звіти про динаміку. Співпраця з місцевими спортивними установами, медичними й оздоровчими закладами.

Висновки. Сучасні умови обумовлюють необхідність створення адаптивного освітньо-оздоровчого середовища (АООС) як цілісної міждисциплінарної моделі, що поєднує освітній, оздоровчий та цифровий компоненти. АООС має базуватись на принципах гуманізму, інклюзивності, адаптивності, екологічності та наукової обґрунтованості. Таке середовище повинно динамічно реагувати на індивідуальні потреби здобувачів освіти, створювати умови для формування здорових звичок, мотивації до фізичної активності та зміцнення людського капіталу.

Інтеграція концепції епістемічного плейсмейкінгу в проєктування АООС дозволяє не лише врахувати матеріально-просторові, соціальні й емоційні потреби здобувачів освіти, а й залучити їх до спільного переосмислення освітнього простору як простору знання, добробуту й розвитку. В умовах війни та повоєнного відновлення це забезпечує формування більш справедливих, інклюзивних і сталих освітньо-оздоровчих систем, що сприятимуть фізичному, психічному та соціальному благополуччю молодого покоління України. Таким чином, адаптивне освітньо-оздоровче середовище – це не лише інфраструктура, а стратегія формування нового типу освітнього простору, де ключовими є здоров'я, добробут і активне пізнання.

Погоджуємося з висновками про різноплановість та багатофакторність освітнього процесу, тому потрібно переосмислити підходи, визнаючи складність, пов'язану зі зміцненням здоров'я [18]. Подальші дослідження будуть спрямовані на теоретичне обґрунтування окремих складових адаптивного освітньо-оздоровчого середовища та розробку методології впровадження їх у реальному освітньому процесі закладів загальної середньої освіти Волинської області.

Список використаної літератури

1. Рівень залученості дітей та молоді до рухової і фізичної активності та вплив спорту на фізичне і ментальне здоров'я: звіт за результатами дослідження. Київ, 2023. 60 с. URL: https://dismp.gov.ua/wp-content/uploads/Zvit_ruhova-aktivnist.pdf (дата звернення: 21.07.2025).
2. Арефьев В. Фізична підготовленість студентів різного фізичного здоров'я. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2024. № 10(183). С. 13–17.
3. Максимченко В. І., Дудник О. К., Іващенко О. О. Сучасний стан фізичного виховання у закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 70, Т. 1. С. 48–52. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.1.9>.
4. Рядова Л. О., Цигановська Н. В., Батулін Д. С. Теоретико-методичні основи використання міофасціального релізу у здобувачів вищої освіти на заняттях із фізичного виховання. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2024. № 10(183). С. 221–227.
5. Шинкарьова О. Д., Шаталова О. В., Шинкарьова Н. Г. Тренування по системі НІІТ – модель високоінтенсивного інтервального тренування. *Problems of Science Development in the Context of Global Transformations*. 2024. С. 199.
6. Блавт О., Герасименко О., Гуртова Т. Основні напрями у реалізації фізичного виховання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. № 7, Т. 12. С. 7–13.
7. Семенович С. В., Давидюк І. В., Бутенко Т. В. Фізична підготовка і фізична освіта як сторони єдиного процесу. *Природнична освіта та наука*. 2024. № 3. С. 62–66.
8. Making every school a health-promoting school. Global standards and indicators. Geneva: World Health Organization; UNESCO, 2021. URL: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/341907/9789240025059-eng.pdf> (дата звернення: 21.07.2025).
9. Noormohammadpour P. Investigation of the link between food assistance programs and physical activity among children and adolescents. *JRHS*. 2024. Vol. 24, No. 4. e00627. DOI: 10.34172/jrhs.2024.162.
10. Morawietz C., Wissmann A., Kuehne T., Muehlbauer T. A single session of coordinative motor training does not improve spatial ability performances in healthy children. *Frontiers in Sports and Active Living*. 2024. Vol. 6. Article 1411127.
11. The New Ukrainian School: conceptual principles of secondary school reform. Ministry of Education and Science of Ukraine. 2016. 36 p. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf> (дата звернення: 21.07.2025).
12. Fadieva L. O. Adaptive learning: a cluster-based literature review (2011–2022). *Educational Technology Quarterly*. 2023. No. 3. P. 319–366.
13. Петренко О. Б. Дефініція і сутнісне наповнення поняття «освітнє середовище» в контексті сучасної освітньої парадигми. *Інноватика у вихованні*. 2018. № 2(7). С. 6–16.
14. Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі: Указ Президента України від 25 травня 2020 р. № 195/2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text> (дата звернення: 21.07.2025).
15. Гуркова Т. Дефініції понять «освітній простір», «середовище», «освітнє середовище». *Молодь і ринок*. 2019. № 4(171). С. 114–118.
16. Carvalho L., Goodyear P., Markauskaite L. Epistemic placemaking: collective reimagining of spaces for more sustainable, equitable and inclusive futures. *Higher Education Research & Development*. 2025. Vol. 44, No. 1. P. 163–177.

17. Гулай О. І., Герасимчук Г. А., Бандура І. О. Реалізація навчального процесу в умовах воєнного стану. *Вісник науки і освіти*. 2023. Вип. 10(16). С. 509–520.
18. Grabowski D., Aagaard-Hansen J., Rod M. H., Jensen B. B. Complexity theory in health promotion research: four essential principles based on Niklas Luhmann's systems theory. *Societies*. 2023. Vol. 13, No. 12. Article 253.

AN INNOVATIVE MODEL FOR INTEGRATING EDUCATION AND HEALTH IMPROVEMENT: AN ADAPTIVE APPROACH

Hulai Olha

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Digital Educational Technologies
Lutsk National Technical University

Gerasymchuk Halyna

PhD in Engineering, Associate Professor, Dean of the Faculty of Digital, Educational and Social Technologies
Lutsk National Technical University

Savchuk Serhii

PhD in Physical Education and Sports, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Physical Culture, Sports and Health
Lutsk National Technical University

Introduction. The full-scale Russian invasion of Ukraine in February 2022 has had a significant negative impact on the physical and mental health of children and youth. Factors such as forced internal and external displacement, prolonged time in bomb shelters, transition to distance and hybrid learning formats, and limited access to sports facilities have drastically reduced the level of physical activity. Recent research indicates a critical decline in the physical fitness of school-aged and university students, accompanied by an increase in chronic illnesses and low motivation for physical exercise. While the health benefits of physical activity are universally acknowledged, Ukraine still lacks a coherent conceptual and methodological foundation for the development of an adaptive educational and wellness environment (AEWE), especially in the context of martial law and postwar recovery.

Purpose. This article aims to theoretically substantiate the conceptual framework for designing an adaptive educational and wellness environment (AEWE) in educational institutions, which will promote the development of human capital by improving the quality of life, eating behavior, and physical activity of children and youth under wartime and postwar conditions.

Methods. The study employs a systems approach that considers AEWE as an integrated, dynamic system composed of interrelated pedagogical, psychological, medical, digital, and infrastructural components. The analysis includes a synthesis of scientific literature, normative documents (e.g., the New Ukrainian School concept, national strategies), and the author's pedagogical experience.

Results. The AEWE model integrates three major components: educational, wellness, and digital. The **educational component** provides methodical and instructional support, delivering theoretical and practical knowledge tailored to individual needs. The **wellness component** includes tools for physical training, health diagnostics, and therapeutic practices aimed at improving physical and psycho-emotional well-being. The **digital component** consists of mobile apps, online platforms, and smart technologies for monitoring and customizing physical activity programs. The implementation of AEWE enables the individualization of movement practices, promotes motivation for healthy lifestyles, increases learning effectiveness, and creates inclusive and safe educational spaces. Special attention is paid to the **principles** of humanism, inclusivity, adaptability, scientific validity, and environmental friendliness.

Originality. This research introduces the notion of AEWE as a **multidisciplinary and adaptive system** that holistically supports students' health and learning. The concept includes innovative interpretations such as **epistemic placemaking** – a participatory approach to co-designing educational spaces based on student well-being, interaction, and inclusivity. AEWE is also seen as a strategic response to the current crisis, providing a flexible model for education during and after the war.

Conclusion. AEWE is a dynamic, interdisciplinary model that integrates educational, wellness, and digital elements to respond to individual student needs. It offers a roadmap for creating a safe, inclusive, and motivating environment that fosters physical, psychological, and cognitive development. In the postwar context, the AEWE approach will serve as a foundation for restoring and transforming the Ukrainian education system into a more resilient and health-centered institution. Future studies will further develop and validate AEWE components and explore their implementation in general secondary education institutions in the Volyn region and beyond.

Keywords: educational environment; physical activity; adaptability; epistemic placemaking; health promotion; systematic approach.

References

1. Rivien zaluchenosti ditei ta molodi do rukhovoi i fizychnoi aktyvnosti ta vplyv sportu na fizychni i mentalne zdorovia: Zvit za rezultatamy doslidzhennia [The level of involvement of children and youth in motor and physical activity and the impact of sports on physical and mental health: Research report]. (2023). Kyiv. https://dismp.gov.ua/wp-content/uploads/Zvit_ruhova-aktivnist.pdf [in Ukrainian].
2. Arefiev, V. (2024). Fizychna pidhotovlenist studentiv riznogo fizychnoho zdorovia [Physical fitness of students with different health status]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova – Scientific Journal of the Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov*, (10(183)), 13–17. [in Ukrainian].
3. Maksymchenko, V. I., Dudnyk, O. K., & Ivashchenko, O. O. (2024). Suchasnyi stan fizychnoho vykhovannia u zakladakh vyshchoi osvity [The current state of physical education in higher education institutions]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 1(70), 48–52. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.1.9> [in Ukrainian].
4. Riadova, L. O., Tsyhanovska, N. V., & Batulin, D. S. (2024). Teoretyko-metodychni osnovy vykorystannia miofatsialnoho relizu u zdobuvachiv vyshchoi osvity na zaniattiakh iz fizychnoho vykhovannia [Theoretical and methodological principles of using myofascial release in physical education classes for higher education students]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova – Scientific Journal of the Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov*, (10(183)), 221–227. [in Ukrainian].
5. Shynkarova, O. D., Shatalova, O. V., & Shynkarova, N. H. (2024). Trenuvannia po systemi NIIT – model vysokointensyvnogo intervalnoho trenuvannia [Training using the NIIT system – a model of high-intensity interval training]. *Problems of Science Development in the Context of Global Transformations*, 199. [in Ukrainian].
6. Blavt, O., Herasymenko, O., & Hurtova, T. (2024). Osnovni napriamy u realizatsii fizychnoho vykhovannia zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Main directions in the implementation of physical education for higher education seekers under martial law]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 12(7), 7–13. [in Ukrainian].
7. Semenovych, S. V., Davydiuk, I. V., & Butenko, T. V. (2024). Fizychna pidhotovka i fizychna osvita yak storony yedynoho protsesu [Physical training and physical education as two sides of a single process]. *Pryrodnycha osvita ta nauka – Natural Science Education and Science*, (3), 62–66. [in Ukrainian].
8. World Health Organization, & UNESCO. (2021). *Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/341907/9789240025059-eng.pdf>
9. Noormohammadpour, P. (2024). Investigation of the link between food assistance programs and physical activity among children and adolescents. *Journal of Research in Health Sciences*, 24(4), e00627. <https://doi.org/10.34172/jrhs.2024.162>
10. Morawietz, C., Wissmann, A., Kuehne, T., & Muehlbauer, T. (2024). A single session of coordinative motor training does not improve spatial ability performances in healthy children. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, 1411127.
11. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2016). The New Ukrainian School: Conceptual principles of secondary school reform. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf> [in Ukrainian].
12. Fadiev, L. O. (2023). Adaptive learning: A cluster-based literature review (2011–2022). *Educational Technology Quarterly*, 2023(3), 319–366.
13. Petrenko, O. B. (2018). Definitsiia i суттєві наповнення поняття «освітнє середовище» в контексті сучасної освітньої парадигми [Definition and essence of the concept «educational environment» in the context of the modern educational paradigm]. *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in Upbringing*, 2(7), 6–16. [in Ukrainian].
14. President of Ukraine. (2020, May 25). *Natsionalna stratehiia rozbudovy bezpechnoho i zdorovoho osvitnoho seredovyshcha u Novii ukrainskii shkoli* [National strategy for the development of a safe and healthy educational environment in the New Ukrainian School] (Ukaz No. 195/2020). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text> [in Ukrainian].
15. Hurkova, T. (2019). Definitzii poniat «osvitnii prostir», «seredovyshche», «osvitnє seredovyshche» [Definitions of the concepts «educational space», «environment», «educational environment»]. *Molod i rynok – Youth and the Market*, 4(171), 114–118. [in Ukrainian].
16. Carvalho, L., Goodyear, P., & Markauskaite, L. (2025). Epistemic placemaking: Collective reimagining of spaces for more sustainable, equitable and inclusive futures. *Higher Education Research & Development*, 44(1), 163–177.
17. Hulai, O. I., Herasymchuk, H. A., & Bandura, I. O. (2023). Realizatsiia navchalnoho protsesu v umovakh voiennoho stanu [Implementation of the educational process under martial law]. *Visnyk nauky i osvity – Bulletin of Science and Education*, 10(16), 509–520. [in Ukrainian].
18. Grabowski, D., Aagaard-Hansen, J., Rod, M. H., & Jensen, B. B. (2023). Complexity theory in health promotion research: Four essential principles based on Niklas Luhmann's systems theory. *Societies*, 13(12), 253.



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 29.08.2025 р.
Прийнято редакцією 29.09.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 378.147:7.05

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-33-42

ІНТЕГРАЦІЯ ЛЮДИНООРІЄНТОВАНОГО ДИЗАЙНУ В ПРОЄКТНУ РОБОТУ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Тінькова Дар'я Сергіївна

доктор філософії, старший викладач кафедри автоматизації та комп'ютерно-інтегрованих технологій
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: tinkovads@vu.cdu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-4771-6124

Луценко Галина Василівна

доктор педагогічних наук, професор кафедри автоматизації та комп'ютерно-інтегрованих технологій
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: lutsenkog@vu.cdu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-9727-7836

У статті досліджено інтеграцію людиноорієнтованого дизайну в проєктну роботу студентів інженерних спеціальностей. Автори аналізують принципи людиноорієнтованого дизайну, зокрема емпатію, оптимізм та ітеративність, і показують, як вони можуть бути реалізовані через проєктно орієнтоване навчання. Зазначається, що такий підхід сприяє розвитку в майбутніх інженерів не лише технічних знань, а й соціальної свідомості, творчості та здатності створювати соціально значущі технологічні рішення. У роботі представлено практичний досвід застосування людиноорієнтованого дизайну в командних курсових проєктах студентів спеціальності 174 Автоматизація, комп'ютерно-інтегровані технології та робототехніка.

Ключові слова: людиноорієнтований дизайн, проєктно орієнтоване навчання, дизайн-мислення, майбутні інженери.

Постановка проблеми. Успішна професійна діяльність сучасних інженерів неможлива без розуміння потреб кінцевого користувача, що є визначальним для створення зручних, доступних, функціональних і соціально значущих технологічних рішень. Актуальність таких вимог відображає особливу роль, яку відіграє сучасна інженерія в досягненні Цілей Сталого Розвитку та її внесок у соціальний, економічний та екологічний добробут суспільства [1; 2].

Протягом останніх років відбувається активна трансформація підходів до інженерного проєктування та перехід від ізольованого вирішення технічних проблем до людиноорієнтованого дизайну (Human-Centred Design, HCD), що передбачає врахування цінностей, досвіду, мотивацій та обмежень користувачів на всіх етапах життєвого циклу проєкту [3].

Використання людиноорієнтованого дизайну, з одного боку, дає змогу підвищити якість інженерних рішень, спираючись на цілісне розуміння потреб користувачів та міждисциплінарну співпрацю. З іншого боку, інтеграція понять і підходів людиноорієнтованого дизайну в освітній процес трактується як дієвий спосіб формування в майбутніх інженерів емпатії, соціальної свідомості та здатності створювати доступні й адаптивні продукти, діяти з дотриманням принципів Сталого Розвитку [4; 5].

Ефективність застосування ідей і принципів людиноорієнтованого дизайну в освітньому процесі значною мірою визначається методично обґрунтованим вибором педагогічних стратегій, інструментів і технологій, які відповідають потребам студентів та сприяють досягненню освітніх результатів. Визнаним на світовому рівні підходом є синергія людиноорієнтованого дизайну та проєктно орієнтованого навчання (PBL), що сприяє розвитку навичок співпраці, критичного мислення і креативності студентів, а також практичних навичок вирішення проблем [6].

Таким чином, важливим дослідницьким та освітнім завданням стає створення й апробація умов для інтегрованого використання людиноорієнтованого дизайну та проєктно орієнтованого навчання в підготовці студентів інженерних спеціальностей. Актуальність дослідження зумовлена також необхідністю модернізації підходів до проєктної підготовки майбутніх інженерів, зокрема, через включення в освітній процес міждисциплінарної тематики студентських проєктів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провідні вітчизняні та зарубіжні дослідники в галузі інженерної освіти наголошують на критичній важливості розбудови освітніх підходів, спрямованих на розвиток лідерства, креативності та соціальної відповідальності студентів інженерних та інформатичних спеціальностей [7; 8]. Таке бачення відображає відгук системи інженерної освіти на соціальні, економічні й екологічні виклики сучасності, її роль у підготовці фахівців нового покоління.

Концепція інженерного проєктування, що базується на міждисциплінарній співпраці та активному залученні користувачів, почала активно розвиватися з 2000-х років. Незважаючи на різноманітність підходів до її формування, базовими елементами є використання конвергентного та дивергентного мислення, орієнтація на потреби зацікавлених сторін і контексту застосування потенційних рішень, а також створення

прототипів, які надають стейкхолдерами можливість безпосередньо тестувати дизайн-ідеї [9–11]. Одним з ключових джерел з людиноорієнтованого дизайну, що наразі використовується як академічною спільнотою, так й освітянами-практиками, є посібник компанії IDEO 2011 року, переклад якого українською було здійснено у 2015 році [3]. Системно й послідовно розкриваючи засади людиноорієнтованого дизайну, посібник узагальнює ідеї парадигмальної зміни підходів до інженерного проєктування [11].

Аналіз праць вітчизняних дослідників відображає багатогранність напрямів досліджень у сфері людиноорієнтованого дизайну. Учені вивчають його вплив на соціально-культурні трансформації [12], можливості для архітектурного середовища та облаштування просторів [13], тенденції та вимоги екологічного дизайну [14]. Як наголошують дослідники, дієвим прикладом стратегії проєктування, що повно й несуперечливо відображає людиноорієнтований підхід є дизайн мислення [13; 15]. Зокрема, він трактується як нова парадигма розвитку стартапу, що сприятиме успішності та конкурентоздатності розробки [16]. Розглядаючи дизайн-мислення в контексті інженерної діяльності, дослідники наголошують на виході за рамки лінійного технічного підходу, концентруючись на евристичних, інноваційних підходах, що враховують контекст, етику, потреби користувачів. Природа інженерного мислення трактується як не ієрархічна, а мережоподібна, що забезпечує адаптивність та гнучкість рішень [17]. Водночас спостерігається брак публікацій українських дослідників з питань впровадження людиноорієнтованого дизайну в навчання майбутніх інженерів.

Вивчення праць світових науковців дозволяє виділити низку дієвих педагогічних підходів, спрямованих на інтеграцію людиноорієнтованого дизайну в освітній процес, зокрема, навчання на основі проєктування (Design-Based Learning, DBL), проєктно орієнтоване навчання (Project-Based Learning, PBL), навчання, ініційоване викликом (Challenge-Based Learning, CBL), проблемне навчання, а також трансформаційну педагогіку [18–21]. Окрім того, значна увага приділяється інтеграції цифрових інструментів та засобів спільної роботи в освітній процес.

Зазначені підходи характеризуються акцентом на активному, студентоцентрованому навчанні, міждисциплінарній командній роботі та ітеративних процесах проєктування, що тісно корелюють із сучасною інженерною практикою. Ключові стратегії впровадження людиноорієнтованого дизайну передбачають інтеграцію досліджень користувачів, рефлексивної практики та заходів, спрямованих на розвиток емпатії, безпосередньо в навчальні програми. Додатково, для підвищення залученості студентів та наближення навчання до реальних умов, активно застосовуються інноваційні технології, такі як цифрові двійники та віртуальна реальність.

Поєднання людиноорієнтованого дизайну та проєктно орієнтованого навчання підвищує креативність, мотивацію і залученість студентів, навички роботи в команді, професійні навички та здатність розробляти рішення, які є соціально відповідальними та орієнтованими на користувача [18; 22; 23].

Водночас дослідники вказують, що актуальними залишаються виклики, пов'язані з необхідністю збалансування технічної та соціальної складових навчання, а також забезпеченням сталої залученості студентів у довгостроковій перспективі.

Мета статті є розробка та апробація системного підходу до впровадження принципів людиноорієнтованого дизайну в проєктну діяльність студентів інженерних спеціальностей. Стаття презентує практичний досвід організації курсових проєктів студентів другого курсу спеціальності 174 «Автоматизація, комп'ютерно-інтегровані технології та робототехніка», реалізованих на засадах людиноорієнтованого підходу.

Виклад основного матеріалу. Людиноорієнтований дизайн – це підхід до розробки об'єктів, процесів і систем, сфокусований на глибокому розумінні потреб, бажань та контексту кінцевих користувачів. Як зазначено в посібнику «Людиноорієнтований дизайн», цей метод еволюціонував з «Human-Centered Design Toolkit», виданої IDEO у 2011 році, і є результатом накопиченого досвіду у використанні дизайну для вирішення соціальних проблем [3].

Ключові принципи, що лежать в основі людиноорієнтованого дизайну включають: емпатію, оптимізм, ітеративність, творчу впевненість, втілення ідей на практиці, прийняття невизначеності та навчання на помилках (рис. 1).

Центральним принципом людиноорієнтованого дизайну визначено емпатію, що є здатністю глибоко розуміти досвід, почуття, мотивацію та потреби інших людей. У контексті інженерного проєктування це означає, зокрема, вивчення поведінки користувачів, аналіз їхніх щоденних труднощів, контексту використання технологій, а також бар'єрів у взаємодії. Студенти мають навчитися «займати» місце користувача, наприклад, шляхом опитувань і спостережень. Емпатія допомагає не лише краще зрозуміти, що потрібно користувачам, а й чому саме цього вони потребують.

Оптимізм як дизайнерська настанова означає віру в те, що навіть складні проблеми мають потенційне рішення. Важливим є переконання студентів, що кожен виклик може бути подолано, якщо підійти до нього творчо, милити відкрити і проактивно. У ході проєктування оптимізм підтримує готовність студентів експериментувати, не боятися пробувати нові підходи, шукати можливості навіть за умови

обмеженості ресурсів.



Рис. 1. Принципи людиноорієнтованого дизайну (за матеріалами [3])

Ітеративний підхід, що пов'язаний з гнучкими (agile) підходами до інженерного проектування, передбачає розробку продукту або рішення через постійне вдосконалення, включаючи створення прототипів, тестування, отримання зворотного зв'язку, внесення змін і повторення циклу. Ітерації дозволяють враховувати змінні потреби користувача, виправляти недоліки, отримувати найкраще рішення не за один підхід, а через послідовні вдосконалення. Це вимагає від студентів терпіння, наполегливості та готовності переглядати свої ідеї.

Творча впевненість – це переконання, що кожна людина має здатність створювати інноваційні ідеї і реалізовувати їх. У студентів часто існує бар'єр страху «неправильного» рішення або невпевненості у власній творчості, труднощі з пошуком рішень для слабковизначених проблем. Водночас людиноорієнтований підхід навчає, що креативність – це не лише вроджена якість чи талант, а й навичка, яку можна розвивати. Важливо підтримувати в учасниках проєкту віру у власну здатність знаходити нестандартні рішення, вільно генерувати ідеї та втілювати їх.

На відміну від тривалого теоретизування, людиноорієнтований дизайн націлений на швидке втілення ідей на практиці. Як й ітеративність, таке бачення відображає спорідненість з agile-підходами. Відповідно до ідей гнучкого проектування, краще створити грубий прототип і швидко випробувати його, ніж довго обговорювати можливі варіанти. Прототипування допомагає швидко перевірити гіпотези, економити ресурси і побачити результат у дії. Студенти мають вчитися матеріалізувати свої задуми, використовуючи різні візуалізації, креслення, моделі, сценарії взаємодії (UML-моделювання), інтерфейси, навіть у мінімально життєздатній формі.

Процес інженерного дизайну часто починається з нечітко сформульованої проблеми, неповної інформації або суперечливих вимог. Важливо навчити студентів бути готовими працювати у стані невизначеності, не боятися змін або нових даних. Визнання того, що відповідь не завжди є очевидною з самого початку, дає змогу гнучко адаптувати стратегії, формулювати нові запитання та досліджувати глибше.

Наголосимо, що утвердження засад людиноорієнтованого дизайну має поєднуватися зі створенням для студентів психологічно сприятливих умов для творчого пошуку й професійної діяльності, перетворюючи аудиторію в територію безпечних «спроб і помилок». Помилки, що неминуче супроводжують процес проектування, мають трактуватися не як кінець проєкту, а важливе джерело навчання. Людиноорієнтований дизайн передбачає культуру зворотного зв'язку та переосмислення невдалих рішень. Студенти мають змогу оцінити, чому певне рішення не спрацювало, які припущення були хибними, і як це знання можна використати для подальшого розвитку проєкту. Це формує критичне мислення, стійкість до труднощів та конструктивне ставлення до зворотного зв'язку.

Для реалізації принципів людиноорієнтованого дизайну в навчанні майбутніх інженерів важливо використовувати методи, які залучають студентів до активного дослідження потреб користувачів, стимулюють творче мислення, сприяють формуванню емпатії та критичного аналізу. Прикладом реалізації принципів людиноорієнтованого дизайну в підготовці майбутніх інженерів є міждисциплінарний курс, призначений для студентів першого курсу інженерних спеціальностей [24]. Основні інструменти генерування ідей, що використовувалися в цьому курсі, включали блок-схеми, матрицю рішень, інструмент для картування емпатії, зошити для інженерного проектування та дошки для командного аналізу.

Серед методів, що сприяють активному залученню студентів до вивчення запитів користувачів, особливо ефективними є:

- інтерв'ю з користувачами, які дають змогу виявити справжні потреби, емоції та труднощі людей у взаємодії з технологіями;

- проведення аналогій, що допомагає переносити знання з однієї сфери в іншу та генерувати неочікувані ідеї;
- сортування карток, яке використовується для структурування інформації або виявлення логіки користувацького мислення;
- спостереження за реальними діями користувача, що дає можливість виявити приховані проблеми, які сам користувач може не усвідомлювати;
- створення колажів як засобу візуалізації емоцій, асоціацій і досвіду, пов'язаного з певною темою;
- навчальні екскурсії до середовища потенційного користувача, які дозволяють глибше зануритися в контекст завдання;
- малювання та візуалізація ідей, що сприяє розробці прототипів і розвитку творчої впевненості.

Методологія та учасники дослідження. Одним з ключових освітніх компонентів програми підготовки студентів спеціальності 174 Автоматизація, комп'ютерно-інтегровані технології та робототехніка (далі – АКІТР), що реалізується в Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, є курсова робота з програмування для студентів другого курсу, виконання якої відбувається в четвертому семестрі.

Проектно орієнтоване навчання вже тривалий час використовується викладачами спеціальності АКІТР як у межах окремих навчальних дисциплін, так і в рамках наскрізного курсу «Технологія проектної роботи» [25; 26]. Ураховуючи також вагомий світовий досвід щодо використання проектно орієнтованого навчання в інженерній освіті [6; 27], виконання завдань курсової роботи було організовано у форматі командних курсових проєктів, що інтегрували HCD відповідно до принципів, наведених вище.

Усього до виконання командних проєктів долучилося 16 студентів, які були розділені на чотири команди. Формування команд відбувалося з урахуванням побажань студентів. Курсові проєкти реалізовувалися з чітким розподілом ролей: аналітик займався вивченням потреб користувача, дизайнер – побудовою логіки взаємодії, розробник – технічною реалізацією, а тестувальник – забезпеченням зворотного зв'язку та коригуванням функцій. Такий розподіл дозволив учасникам не лише глибше опанувати окремі аспекти розробки, а й забезпечити міжфункціональну взаємодію та колективне прийняття рішень.

Першим кроком з упровадження людиноорієнтованого дизайну був добір проектного завдання з реальним впливом, що відповідає контексту проблемно та проектно орієнтованого навчання, коли діяльність студентів починається з визначення «проблеми», навколо якої і вибудовується проєкт. Таким чином, загальна тематика курсових проєктів пов'язувалася з розробкою функціональних чат-ботів, які вирішують конкретні задачі студентів, викладачів, адміністрації та вступників. Усі курсові проєкти були реалізовані на базі Telegram Bot API з використанням мов програмування Python та сервісу Google Sheets, що забезпечувало доступність розробки, зосередженість на логіці взаємодії та можливість швидкого оновлення контенту чат-ботів.

Призначенням одного із проєктів – «Чат-бот розкладу занять ННІ ІНФОТЕХ» – було спрощення доступу до розкладу занять Навчально-наукового інституту інформаційних та освітніх технологій для студентів і викладачів. В основі дизайну бота лежав принцип емпатії: студенти дослідили щоденні ситуації користувачів сайту ННІ ІНФОТЕХ, опитали однокурсників і викладачів щодо найпоширеніших сценаріїв пошуку інформації та незручностей, пов'язаних із безпосереднім використанням сайту інституту, де розміщене посилання на Google-таблицю розкладу. Таким чином, було визначено дії, що мають підтримуватися чат-ботом, зокрема, пошук занять за шифром групи, іменем викладача або датою, а також можливість бачити постійний розклад на семестр. Застосування принципу ітеративності виявилось критичним, оскільки прототип пройшов декілька раундів тестування з фокус-групами, після чого були додані уточнення щодо аудиторій. Принцип втілення ідей на практиці реалізувався через швидке створення діючого мінімально життєздатного продукту (minimum viable product, MVP) і його вдосконалення за результатами зворотного зв'язку.

Інший проєкт – «Чат-бот підтримки студентів» – був орієнтований на допомогу першокурсникам у процесі адаптації до цифрової екосистеми Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. За допомогою попереднього анкетування було ідентифіковано типові труднощі, що виникають у користувачів: відсутність доступу до окремих функціональних можливостей системи «е-Університет», проблеми зв'язку з тьюторами тощо. Студенти застосували принцип оптимізму – переконання, що навіть інформаційне перевантаження можна подолати за допомогою простого інтерфейсу. Команда зібрала найбільш поширені запити, створила базу відповідей та систему навігації, яка дала змогу швидко орієнтуватися в новому середовищі. Користувачі високо оцінили зрозумілість формулювань та логіку діалогів. Помилки в першій версії діалогів стали навчальним ресурсом, адже команда провела аналіз помилкових сценаріїв і вдосконалила структуру відповідей, що є прикладом застосування принципу навчання на помилках.

Проект «Чат-бот приймальної комісії» був розрахований на зовнішню цільову аудиторію – абітурієнтів, які часто мають обмежений цифровий досвід. Команда студентів провела аналіз інформаційних потреб вступників за допомогою інтерв'ю з викладачами, учнями старших класів і батьками. Це дозволило

сформувати чітку структуру відповідей щодо спеціальностей, вартості навчання, термінів подачі документів, списку необхідних сертифікатів тощо. Основою дизайну став принцип прийняття невизначеності, відповідно до якого студенти визнали, що потреби можуть відрізнятися залежно від регіону, форми навчання, досвіду користувача, тому реалізували навігацію у вигляді структурованого меню з простими переходами, що знижувало ризики помилок користувача. Під час тестування команда адаптувала лексичні конструкції для більшої зрозумілості.

Проект «Чат-бот методичних матеріалів кафедри АКІТ» спрямовувався на подолання труднощів доступу до навчального контенту для студентів різних спеціальностей кафедри АКІТ. Студенти-розробники провели картування користувацького досвіду під час пошуку навчальних матеріалів на Google Drive кафедри. Це дало змогу сформулювати мету проєкту як спрощення доступу до методичних матеріалів шляхом їх пошуку за критеріями: дисципліна, викладач, тип документа. Команда розробила логіку запитів з автопідказками, а також структуру бази даних, що дозволяє легко додавати нові матеріали. Принцип творчої впевненості став рушієм для реалізації унікального каталогу, який об'єднав дані з різних джерел в одному інтерфейсі. Результати тестування підтвердили ефективність системи, оскільки 85% користувачів знайшли потрібні матеріали менш ніж за хвилину.

Як зазначалося вище, використання інструментів візуалізації дозволяє посилити залученість студентів до контексту обраної теми проєкту, сприяє розвитку системного мислення. У рамках командних проєктів студентів АКІТР принцип візуалізації було реалізовано через побудову дерев проблем і рішень, блок-схем і UML-діаграм.

Дерево проблем – це візуальний інструмент, що допомагає проаналізувати проблему, розклавши її на ключову проблему (стовбур), її причини (коріння) та наслідки (крона дерева). Він допомагає побачити, як різні фактори пов'язані між собою. Дерево рішень будується на основі дерева проблем і показує, як можна вирішити ключову проблему: воно включає основну мету, шляхи її досягнення (цілі) та очікувані результати. Його часто використовують для планування проєктів. На рис. 2 наведено дерева проблем і рішень для проєкту «Чат-бот методичних матеріалів кафедри АКІТ», створені на початковому етапі планування боту.



Рис. 2. Дерево проблем та дерево рішень проєкту «Чат-бот методичних матеріалів кафедри АКІТ»

Команда, що працювала над сервісом «Чат-бот приймальної комісії», використала блок-схему для узагальнення і візуалізації зібраних вимог щодо сервісу (рис. 3).

Обов'язковим елементом проєктування продукту було створення комплексу UML-діаграм. UML – це стандартизована мова моделювання, що складається з інтегрованого набору діаграм, створених для допомоги розробниками систем та програмного забезпечення. Діаграма прецедентів (use case diagram) в UML – це візуальне представлення взаємодії користувачів (акторів) із системою, де показано основні сценарії використання (прецеденти). За допомогою діаграми прецедентів, що створюється на початкових етапах аналізу вимог або для пояснення логіки роботи системи у простій формі, розробники визначають, що саме повинна робити система. Також використання зрозумілих навіть для нефахівців графічних елементів UML допомагає узгодити очікування замовника, розробників і тестувальників.



Рис. 3. Картування вимог до продукту на прикладі сервісу «Чат-бот приймальної комісії»

На рис. 4 наведено діаграму прецедентів сервісу «Чат-бот приймальної комісії».

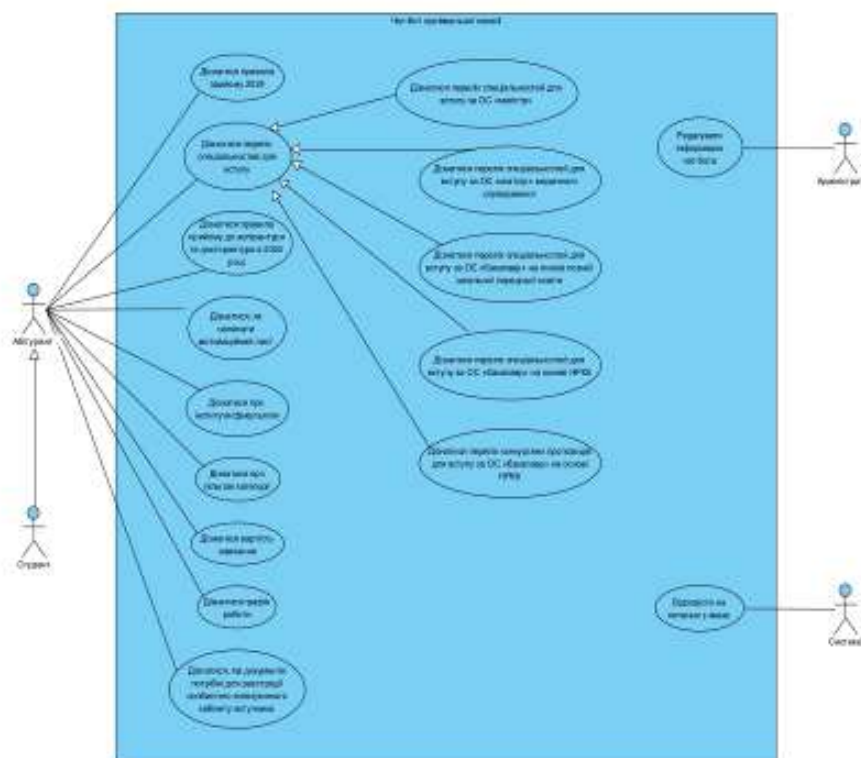


Рис. 4. Діаграма прецедентів сервісу «Чат-бот приймальної комісії»

Відповідно до прецедентів, визначених діаграмою, наведеною на рис. 4, учасники команди розробили вигляд основного меню чат-боту (рис. 5).

За результатами виконання завдань усіх чотирьох проєктів студенти демонстрували глибоке розуміння основ людиноорієнтованого дизайну, зокрема, емпатійне занурення в проблематику, відкритість до невизначеності, готовність втілювати ідеї через прототипи, повторювані ітерації та активне навчання на власних помилках. Командна робота сприяла розвитку комунікативних та аналітичних навичок, а також формуванню професійної ідентичності фахівця, здатного до міждисциплінарної взаємодії. Важливо, що студенти не лише вирішували прикладні задачі, а й усвідомлювали соціальну цінність своїх рішень – допомогу однокурсникам, покращення доступу до освіти, підтримку новачків.

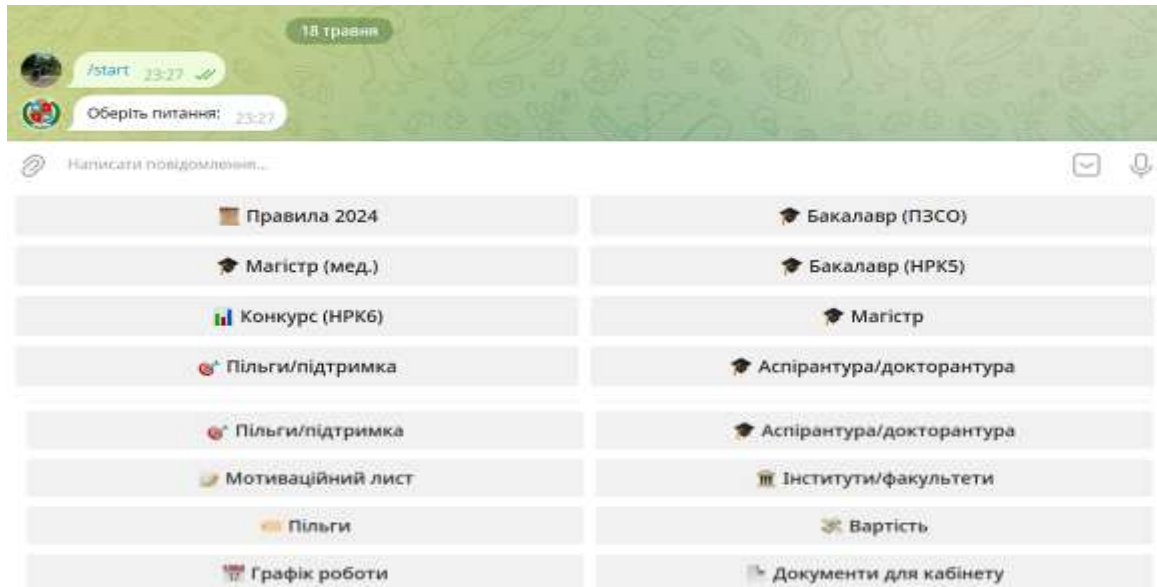


Рис. 5. Меню сервісу «Чат-бот приймальної комісії»

Висновки. Проектна діяльність студентів інженерної спеціальності в контексті людиноорієнтованого дизайну сприяє не лише формуванню професійних знань, а й розвитку актуальних м'яких навичок: комунікації, критичного мислення, відповідальності, клієнтоорієнтованості. Застосування принципів людиноорієнтованого дизайну в підготовці студентів за спеціальністю 174 Автоматизація, комп'ютерно-інтегровані технології та робототехніка дає змогу формувати інженера нового покоління – не лише обізнаного з технічними аспектами інженерного проектування, а й здатного бачити користувача як головного учасника інженерного процесу. Систематичне впровадження подібних практик в освітню програму має вагомий потенціал для розвитку в студентів інженерних спеціальностей здатності створювати інноваційні цифрові продукти, що дійсно працюють на користь суспільства, є економними й екологічними.

Поєднання людиноорієнтованого проектування та проектно орієнтованого навчання в інженерній освіті виховує креативних, мотивованих та соціально відповідальних інженерів. Такий підхід зміцнює як технічні, так і професійні навички, гарантуючи, що студенти добре підготовлені до розробки рішень, що відповідають реальним потребам користувачів та суспільства.

Список використаної літератури

1. Nair-Bedouelle S. Engineering for Sustainable Development: Delivering on the Sustainable Development Goals. UNESCO, 2021. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375644.locale=en> (дата звернення: 10.03.2025).
2. Guerra A., Rodriguez-Mesa F. Educating Engineers 2030 – PBL, Social Progress and Sustainability. *European Journal of Engineering Education* 2021. Vol. 46, № 1. P. 1–3. DOI: <https://doi.org/10.1080/03043797.2020.1828678>.
3. Довідник з людиноорієнтованого дизайну. IDEO, 2011. URL: <https://drive.google.com/file/d/1qD4jnY2-XrwcEpmZjxIQDr83UpFbia0Z/view?usp=sharing> (дата звернення: 18.01.2025).
4. Bissett-Johnson K., Radcliffe D. Engaging Engineering Students in Socially Responsible Design Using Global Projects. *European Journal of Engineering Education*. 2021. Vol. 46, № 1. P. 4–26. DOI: <https://doi.org/10.1080/03043797.2019.1674785>.
5. Rossi E., Attaianesi E. Research Synergies between Sustainability and Human-Centered Design: A Systematic Literature Review. *Sustainability*. 2023. Vol. 15, № 17. P. 12884. DOI: <https://doi.org/10.3390/su151712884>.
6. Chen J., Kolmos A., Du X. Forms of Implementation and Challenges of PBL in Engineering Education: A Review of Literature. *European Journal of Engineering Education*. 2021. Vol. 46, № 1. P. 90–115. DOI: <https://doi.org/10.1080/03043797.2020.1718615>.
7. Bourn D. Understanding Global Skills for 21st Century Professions. Springer International Publishing, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-97655-6> (дата звернення: 14.04.2025).
8. Beagon U., Bowe B. Understanding Professional Skills in Engineering Education: A Phenomenographic Study of Faculty Conceptions. *Journal of Engineering Education*. 2023. Vol. 112, № 4. P. 1109–44. DOI: <https://doi.org/10.1002/jee.20556>.
9. Krippendorff. The Semantic Turn: A New Foundation for Design. Taylor and Francis, 2016.
10. Zhang T., Dong H. Human-Centred Design: An Emergent Conceptual Model. *Proceedings of Include: 2009*. URL: <https://knowledgehub.ghamfin.org/wp-content/uploads/2024/06/Fulltext.pdf>.
11. Cardella M., Zoltowski C., Oakes W. Students' Ways of Experiencing Human-Centered Design. *Journal of Engineering Education*. 2012. Vol. 101. Krippendorff. The Semantic Turn: A New Foundation for Design. Taylor and Francis, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2012.tb00040.x>.
12. Тормахова А. М., Рихліцька О. Д., Товмаш Д. А. Дизайн як механізм та каталізатор соціально-культурних трансформацій. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*. 2023. № 46. С. 288–93.
13. Сафронова О. О. Впровадження в навчальний процес принципів людино-орієнтованого підходу в дизайні архітектурного середовища. *Art and Design*. 2018. №. 1. С. 126–31. DOI: <https://doi.org/10.30857/2617-0272.2018.1.12>.

14. Голобородько В. М., Рубцов А. Л., Свірко В. О. Екологічний дизайн: передумови становлення і розвитку в Україні. *Теорія і практика дизайну. Мистецтвознавство*. 2016. № 9. С. 29–46.
15. Ситник Н. І. Дизайн-мислення: концептуальні засади, переваги та обмеження. *Науковий Вісник Херсонського державного університету*. 2021. № 44. С. 43–48. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2307-8030/2021-44-7>.
16. Ткаченко А. М., Плитконос Д. Д. Дизайн-мислення як нова парадигма розвитку стартапу. *Центральноукраїнський науковий вісник. Серія «Економічні науки»*. 2021. Т. 6, № 39. С. 238–46. DOI: [https://doi.org/10.32515/2663-1636.2021.6\(39\).238-246](https://doi.org/10.32515/2663-1636.2021.6(39).238-246).
17. Водовозов І. Трансверсальність і мультираціональність інженерного мислення: опції війни й миру. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка*. 2024. Т. 1, № 6. С. 15–22.
18. Jiang C., Pang Y. Enhancing Design Thinking in Engineering Students with Project-based Learning. *Computer Applications in Engineering Education*. 2023. Vol. 31, № 4. P. 814–830. DOI: <https://doi.org/10.1002/cae.22608>.
19. Ranger B., Mantzavinou A. Design Thinking in Development Engineering Education: A Case Study on Creating Prosthetic and Assistive Technologies for the Developing World. *Development Engineering*. 2018. № 3. P. 166–174. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.deveng.2018.06.001>.
20. Sanders E. A., Goldstein M. H., Hess J. L. Course Experiences That Promote and Inhibit Human-Centered Design. *International Journal of Technology and Design Education*. 2024. Vol. 34, № 2. P. 783–808. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10798-023-09834-w>.
21. Zhang X., Zhigang Jiang Y., Chandrasekaran S., Wang Y., Fofou R. Application of Design-Based Learning and Outcome-Based Education in Basic Industrial Engineering Teaching: A New Teaching Method. *Sustainability*. 2021. Vol. 13, № 5. P. 2632. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13052632>.
22. Hsu-Chan K., Yang Y.-T., Chen J.-S., Hou T.-W., Ho M.-T. The Impact of Design Thinking PBL Robot Course on College Students' Learning Motivation and Creative Thinking. *IEEE Transactions on Education*. 2022. Vol. 65, № 2. P. 124–131. DOI: <https://doi.org/10.1109/TE.2021.3098295>.
23. Tucker T., Pagano A., Shehab S. Merging Human-Centered Design with Engineering Design: Synthesizing a Human-Centered Engineering Design Framework. *ASEE Annual Conference & Exposition Proceedings: 2023*. DOI: <https://doi.org/10.18260/1-2--43626>.
24. Dickrell P., Waisome J., Virguez L., Goncher A., Villanueva I. Student Perceptions of Ideation and Prototyping Tools in an Introductory Engineering Human-Centered Design Course. *ASEE Annual Conference & Exposition Proceedings: 2022*. DOI: <https://doi.org/10.18260/1-2--41503>.
25. Lutsenko G. V., Lucenko G. V. Project-Based Learning in Automation Engineering Curriculum. *Proceedings of 46th SEFI Annual Conference «Creativity, Innovation and Entrepreneurship for Engineering Education Excellence»*. 2018. P. 1032–1039.
26. Луценко Г. В., Подолян О. М., Ожидович Л. М. Проєктно-орієнтовані STEM-дисципліни для студентів інженерних спеціальностей. *Інженерні та освітні технології*. 2020. № 8, Т. 2. С. 53–68. DOI: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2020.08.02.05>.
27. Lara-Bercial P. J., Gaya-López M. C., Martínez-Orozco J.-M., Lavado-Anguera S. PBL Impact on Learning Outcomes in Computer Engineering: A 12-Year Analysis. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, № 6. P. 653. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14060653>.

INTEGRATION OF HUMAN-CENTRED DESIGN INTO PROJECT-BASED WORK OF ENGINEERING STUDENTS

Tinkova Daria

Doctor of Philosophy (Pedagogy), Associate Professor of the Automation and Computer-Integrated Technologies Department
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

Lutsenko Galyna

Doctor of Science (Pedagogy), Professor of the Automation and Computer-Integrated Technologies Department
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

Introduction. Successful professional activity for modern engineers requires understanding end-user needs to create convenient, accessible, functional, and socially significant technological solutions. This is crucial for engineering's role in achieving the Sustainable Development Goals. The field is shifting from isolated technical problem-solving to Human-Centred Design (HCD), which considers users' values and experiences at all project stages. Integrating HCD into the educational process is an effective way to develop empathy and social awareness in future engineers. A recognized global approach is the synergy of HCD and Project-Based Learning (PBL), which fosters collaboration, critical thinking, and creativity. The current research addresses the lack of Ukrainian publications on implementing HCD for future engineers.

Purpose. The purpose of this article is to develop and test a systematic approach to implement the principles of Human-Centred Design in the project activities of engineering students. The article presents a practical experience of organizing course projects for second-year students of the specialty 174 Automation, computer-integrated technologies and robotics based on a HCD.

Methods. The study involved 16, who were divided into four teams. The teams worked on course projects to develop functional chatbots. The projects aimed to solve specific problems for students, teachers, administrators, and prospective students. Team roles were distributed among an analyst, a designer, a developer, and a tester. The

methodology was based on HCD principles, with a focus on empathy, iterative design, and quick practical implementation. The principle of optimism was used to address challenges creatively, and learning from mistakes was treated as a key part of the process. Visual tools, such as problem and solution trees, block diagrams, and UML diagrams, were used to structure ideas and visualize requirements.

Results. Students demonstrated a deep understanding of HCD principles, including empathetic immersion, openness to uncertainty, and a willingness to iterate and learn from mistakes. The four chatbot projects successfully addressed real-world problems and created socially valuable solutions.

Originality. The originality of the research lies in its practical experience and systematic approach to integrating Human-Centred Design into the project training of engineering students within a Ukrainian academic context. It addresses the lack of local research on this topic and provides a valuable model for fostering technical competence, empathy, and social consciousness.

Conclusion. The integration of HCD into students' project activities not only builds professional knowledge but also develops essential soft skills like communication and critical thinking. This approach helps to form a new generation of engineers who are both technically proficient and focused on the user. It is recommended to systematically implement these practices in educational programs to encourage the creation of innovative and socially responsible digital products.

Keywords: human-centred design, project-based learning, design thinking, future engineers.

References

1. Nair-Bedouelle, S. (2021). Engineering for sustainable development: Delivering on the sustainable development goals (p. 185). United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375644.locale=en> [in English]
2. Guerra, A., & Rodriguez-Mesa, F. (2021). Educating engineers 2030 – PBL, social progress and sustainability. *European Journal of Engineering Education*, 46(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/03043797.2020.1828678> [in English]
3. IDEO. (2015). Dovidnyk z liudynoorientovanogo dyzainu. <https://drive.google.com/file/d/1qD4jnY2-XrwcEpmZjxlQDr83UpFbia0Z/view?usp=sharing> [in Ukrainian]
4. Bissett-Johnson, K., & Radcliffe, D. F. (2021). Engaging engineering students in socially responsible design using global projects. *European Journal of Engineering Education*, 46(1), 4–26. <https://doi.org/10.1080/03043797.2019.1674785> [in English]
5. Rossi, E., & Attaiense, E. (2023). Research Synergies between Sustainability and Human-Centered Design: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 15(17), 12884. <https://doi.org/10.3390/su151712884> [in English]
6. Chen, J., Kolmos, A., & Du, X. (2021). Forms of implementation and challenges of PBL in engineering education: A review of literature. *European Journal of Engineering Education*, 46(1), 90–115. <https://doi.org/10.1080/03043797.2020.1718615> [in English]
7. Bourn, D. (2018). *Understanding Global Skills for 21st Century Professions*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-97655-6> [in English]
8. Beagon, U., & Bowe, B. (2023). Understanding professional skills in engineering education: A phenomenographic study of faculty conceptions. *Journal of Engineering Education*, 112(4), 1109–1144. <https://doi.org/10.1002/jee.20556> [in English]
9. Krippendorff. (2006). *The semantic turn: A new foundation for design*. Taylor and Francis. [in English]
10. Zhang, T., & Dong, H. (2009). Human-centred design: An emergent conceptual model. Include2009, April 8-10, 2009, London. <https://knowledgehub.ghamfin.org/wp-content/uploads/2024/06/Fulltext.pdf> [in English]
11. Cardella, M., Zoltowski, C., & Oakes, W. (2012). Students' Ways of Experiencing Human-Centered Design. *Journal of Engineering Education*, 101. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2012.tb00040.x> [in English]
12. Tormakhova, A. M., Rykhlicka, O. D., & Tovmash, D. A. (2023). Dyzaïn yak mekhanizm ta katalizator sotsialno-kulturnykh transformatsii. *Ukrainska Kultura: Mynule, Suchasne, Shliakhy Rozvytku*, 46, 288–293. [in Ukrainian]
13. Safronova, O. O. (2018). Vprovadzhennia v navchalnyi protses pryntsyviv liudyno-orientovanoho pidkhodu v dyzaïni arkhitekturnoho seredovyshcha. *Art and Design*, 1, 126–131. <https://doi.org/10.30857/2617-0272.2018.1.12> [in Ukrainian]
14. Holoborodko, V. M., Rubtsov, A. L., & Svirko, V. O. (2016). Ekolohichnyi dyzaïn: Peredumovy stanovlennia i rozvytku v Ukraini. *Teoriia i Praktyka Dyzaïnu. Mystetstvo navstavo*, 9, 29–46. [in Ukrainian]
15. Sytnyk, N. I. (2021). Dyzaïn-myslennia: Kontseptualni zasady, perevahy ta obmezhenia. *Naukovyi Visnyk Khersonskoho Derzhavnoho Universytetu*, 44, 43–48. <https://doi.org/10.32999/ksu2307-8030/2021-44-7> [in Ukrainian]
16. Tkachenko, A. M., & Plytkonos, D. D. (2021). Dyzaïn-myslennia, yak nova paradyhma rozvytku startapu. *Tsentralkukraïnskyi naukovi visnyk*, 6(39), 238–246. [https://doi.org/10.32515/2663-1636.2021.6\(39\).238-246](https://doi.org/10.32515/2663-1636.2021.6(39).238-246) [in Ukrainian]
17. Vodovozov, I. (2024). Transversalnist i multyratsionalnist inshenernoho myslennia: Optsii viiny y myru. *Visnyk Dniprovskoi Akademii Neperervnoi Osvity*, 1(6), 15–22. [in Ukrainian]
18. Jiang, C., & Pang, Y. (2023). Enhancing design thinking in engineering students with project-based learning. *Computer Applications in Engineering Education*, 31(4), 814–830. <https://doi.org/10.1002/cae.22608> [in English]
19. Ranger, B. J., & Mantzavinou, A. (2018). Design thinking in development engineering education: A case study on creating prosthetic and assistive technologies for the developing world. *Development Engineering*, 3, 166–174. <https://doi.org/10.1016/j.deveng.2018.06.001> [in English]
20. Sanders, E. A., Goldstein, M. H., & Hess, J. L. (2024). Course experiences that promote and inhibit human-centered design. *International Journal of Technology and Design Education*, 34(2), 783–808. <https://doi.org/10.1007/s10798-023-09834-w> [in English]
21. Zhang, X., Ma, Y., Jiang, Z., Chandrasekaran, S., Wang, Y., & Fonkoua Fofou, R. (2021). Application of Design-Based Learning and Outcome-Based Education in Basic Industrial Engineering Teaching: A New Teaching Method. *Sustainability*, 13(5), 2632. <https://doi.org/10.3390/su13052632> [in English]

22. Kuo, H.-C., Yang, Y.-T. C., Chen, J.-S., Hou, T.-W., & Ho, M.-T. (2022). The Impact of Design Thinking PBL Robot Course on College Students' Learning Motivation and Creative Thinking. *IEEE Transactions on Education*, 65(2), 124–131. <https://doi.org/10.1109/TE.2021.3098295> [in English]
23. Tucker, T., Pagano, A., & Shehab, S. (2023). Merging Human-Centered Design with Engineering Design: Synthesizing a Human-Centered Engineering Design Framework. *2023 ASEE Annual Conference & Exposition Proceedings*, 43626. <https://doi.org/10.18260/1-2--43626> [in English]
24. Dickrell, P., Waisome, J., Virguez, L., Goncher, A., & Villanueva, I. (2022). Student Perceptions of Ideation and Prototyping Tools in an Introductory Engineering Human-Centered Design Course. *2022 ASEE Annual Conference & Exposition Proceedings*, 41503. <https://doi.org/10.18260/1-2--41503> [in English]
25. Lutsenko, G. V., & Lucenko, G. V. (2018). Project-based learning in automation engineering curriculum. *46th SEFI Annual Conference 2018 'Creativity, Innovation and Entrepreneurship for Engineering Education Excellence'*, 1032–1039.
26. Lutsenko, H. V., Podolian, O. M., & Ozhyndovych, L. M. (2020). Proektno-orientovani STEM-dystsypliny dlia studentiv inzhenernykh spetsialnostei. *Inzhenerni Ta Osvitni Tekhnolohii*, 8(2), 53–68. <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2020.08.02.05> [in Ukrainian]
27. Lara-Bercial, P. J., Gaya-López, M. C., Martínez-Orozco, J.-M., & Lavado-Anguera, S. (2024). PBL Impact on Learning Outcomes in Computer Engineering: A 12-Year Analysis. *Education Sciences*, 14(6), 653. <https://doi.org/10.3390/educsci14060653> [in English]



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 8.09.2025 р.
Прийнято редакцією 8.10.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК: 378.147:37.015.3:001.891

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-42-50

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ПРИНЦИПІВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Япринець Тетяна Сергіївна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри будівництва та професійної освіти

Полтавський державний аграрний університет

e-mail: japrinezts@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-5844-3520

Безкровний Олександр Валентинович

кандидат економічних наук, доцент, професор кафедри фінансів, економічних досліджень і туризму

Полтавський державний аграрний університет

e-mail: oleksandr.bezkrovnyi@pdau.edu.ua

ORCID ID: 0000-0003-1939-8090

У статті проаналізовано особливості інтеграції принципів академічної доброчесності у викладання професійно орієнтованих дисциплін у закладах вищої освіти. Обґрунтовано актуальність проблеми в умовах цифровізації, розширення академічної мобільності та підвищення вимог до прозорості результатів навчання. Представлено авторську модель інтеграції доброчесності, що охоплює чотири взаємопов'язані компоненти: нормативно-організаційний, змістово-методичний, педагогічний і студентоцентризований. Детально окреслено механізми реалізації кожного компонента, зокрема – оновлення локальної нормативної бази, змістове насичення дисциплін етичними питаннями, запровадження активних методів навчання, формування атмосфери довіри та розвиток внутрішньої мотивації здобувачів освіти до доброчесної поведінки. Особливу увагу приділено ролі викладача як етичного лідера й посередника між політиками та педагогічною практикою. Результати аналізу засвідчують, що реалізація моделі сприяє переходу від формального дотримання норм до формування сталої академічної культури.

Ключові слова: *принципи академічної доброчесності, методи навчання і викладання, професійно орієнтовані дисципліни, об'єктивне оцінювання, компетентнісний підхід.*

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти зазнає глибоких трансформацій, зумовлених глобалізаційними процесами, розвитком цифрових технологій та зростанням вимог до якості освітніх послуг. Одним із ключових чинників забезпечення цієї якості є дотримання принципів академічної доброчесності, що постає не лише етичним орієнтиром, а й фундаментом формування конкурентоспроможного, професійно підготовленого та відповідального фахівця. Попри активне впровадження політик академічної доброчесності в закладах вищої освіти, їх інтеграція в процес викладання професійно орієнтованих дисциплін досі залишається несистемною. Відсутність чітких методичних підходів, нерівномірний рівень обізнаності викладачів, а також недостатньо сформована культура доброчесності серед студентської молоді створюють ризики формального сприйняття та застосування цих принципів. Особливої актуальності набуває розробка ефективних освітніх стратегій, що гармонійно поєднують б зміст фахової підготовки з ціннісними засадами академічної етики. У цьому контексті важливим є дослідження особливостей інтеграції принципів академічної доброчесності у

викладання професійно орієнтованих дисциплін, а також визначення методичних підходів, що сприятимуть формуванню усвідомленого ставлення до академічної етики як невід'ємної складової професійної діяльності майбутніх фахівців.

Сучасні дослідження та публікації, присвячені проблематиці академічної доброчесності, демонструють посилений інтерес наукової спільноти до питань її інтеграції в освітнє середовище закладів вищої освіти (ЗВО). Особливої уваги набуває розгляд академічної доброчесності не як окремого регламенту чи етичного кодексу, а як наскрізного принципу, що має бути інтегрований у всі етапи освітнього процесу, зокрема – у викладання професійно орієнтованих дисциплін. Насамперед варто відзначити нормативно-методологічну базу, розроблену Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти. У своїх «Рекомендаціях закладам вищої освіти щодо формування внутрішньої системи забезпечення академічної доброчесності» [1] агентство окреслює принципи, механізми та інституційні моделі, які мають бути впроваджені в освітньому середовищі ЗВО. Акцент зроблено на комплексному підході: формуванні політик, наявності кодексу етики, процедурах моніторингу, а також просвітницьких і освітніх заходах щодо доброчесності. Крім того, Закон України «Про освіту» (ст. 42) встановлює юридичне підґрунтя академічної доброчесності, визначаючи типові форми її порушення (плагіат, фабрикація, фальсифікація, списування тощо) та відповідальність за них [2].

Проблема академічної доброчесності є предметом активного наукового обговорення серед українських дослідників. Значний внесок у вивчення цього питання зробили Д. Загірняк, Ю. Калиновський, А. Мельниченко, В. Ромакін, І. Романова, В. Сацик, Т. Фініков, Т. Яворська, Т. Ярошенко та багато інших. Особливу увагу заслуговує монографія «Академічна чесність як основа сталого розвитку університету», підготовлена колективом авторів під редакцією Т. В. Фінікова та А. Є. Артюхова [3], яка містить ґрунтовний аналіз структурних засад і перспектив впровадження доброчесності в університетське середовище.

Із 2016 року за ініціативи Американських Рад з міжнародної освіти, за сприяння Міністерства освіти і науки України та за підтримки Посольства США в Україні реалізується проєкт сприяння академічній доброчесності (Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project – SAIUP). Метою цього проєкту є використання спільного досвіду США та України для створення чотирирічного плану дій, спрямованого на формування обізнаності студентів, викладачів і адміністрацій ЗВО щодо важливості академічної доброчесності. Проєкт охопив десять університетів різних регіонів країни; у межах його реалізації проводилися конференції, інформаційні кампанії, тренінги та зустрічі зі ЗМІ з метою популяризації цінностей доброчесного здобуття якісної освіти [4].

На рівні емпіричних досліджень значну увагу приділено аналізу академічної культури студентів як ключової передумови для інтеграції принципів доброчесності в освітній процес. Так, у працях А. Козинця та С. Ягодзінського розкриваються особливості становлення академічної культури в умовах трансформації освітнього середовища. Дослідники підкреслюють, що академічна доброчесність повинна розглядатися не лише як дотримання встановлених вимог, а як внутрішнє переконання, яке формується у студентів завдяки їхньому навчанню, зокрема під час засвоєння фахових дисциплін [5]. Схожі ідеї висловлюють З. Стежко, Н. Шалімова та І. Андрощук, які стверджують, що рівень академічної доброчесності значною мірою залежить від системи цінностей студентів, рівня сформованості їхньої професійної ідентичності, а також ролі викладача як морального й етичного авторитета [6]. Позитивним прикладом є діяльність Полтавського державного аграрного університету, де здійснюється системне впровадження принципів академічної доброчесності в зміст освітніх компонентів. Зокрема, запроваджено модулі з академічного письма, антикорупційної освіти, роботи з першоджерелами, коректного цитування та етичного виконання індивідуальних завдань [7].

Посилення актуальності проблеми академічної доброчесності особливо помітне в умовах цифровізації освітнього процесу. Так, Т. Собченко і В. Федоренко наголошують, що впровадження змішаного, дистанційного та асинхронного навчання породжує нові виклики: збільшується ризик списування, фабрикації результатів, а також недоброчесного використання штучного інтелекту без відповідного посилання [8]. У зв'язку із цим викладачам необхідно переглядати підходи до оцінювання, впроваджувати альтернативні форми контролю знань і застосовувати цифрові інструменти для перевірки академічних текстів. Таким чином, аналіз сучасних українських досліджень засвідчує про поступовий перехід від декларативного розуміння академічної доброчесності до її реальної інтеграції в освітній процес, зокрема – у викладання професійно орієнтованих дисциплін. Водночас існує дефіцит системних досліджень, що ґрунтовно вивчають специфіку впровадження принципів доброчесності саме у фаховій підготовці студентів різних спеціальностей. Це відкриває перспективи для подальших наукових розвідок, спрямованих на розроблення ефективних методичних рішень, адаптованих до конкретних галузей знань.

Метою статті є аналіз особливостей впровадження принципів академічної доброчесності в процес викладання професійно орієнтованих дисциплін у закладах вищої освіти та окреслення ефективних підходів до їх інтеграції в освітній процес для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Академічна доброчесність є ключовим елементом освітнього середовища, що визначає не лише етичні межі поведінки учасників освітнього процесу, а й рівень довіри до результатів навчання, досліджень та академічної комунікації. Її сутність полягає в поєднанні морально-етичних норм, правових вимог і внутрішньої мотивації, що регулюють діяльність студентів, викладачів і науковців, орієнтуючи їх на дотримання принципів чесності, відповідальності, справедливості та поваги до інтелектуальної праці.

Академічна доброчесність розглядається як етико-правова категорія, що має як нормативний, так і культурний вимір. З одного боку, вона закріплена у вітчизняному законодавстві, зокрема в статті 42 Закону України «Про освіту», яка визначає типові порушення (плагіат, фабрикацію, фальсифікацію, списування, необ'єктивне оцінювання тощо) та встановлює відповідальність за них [2]. З іншого боку, вона функціонує як інституційна культура, що формується впродовж навчання, передається через освітню традицію та підтримується відповідною політикою закладів вищої освіти. Суттєвою характеристикою академічної доброчесності є її інтегративний характер: вона охоплює всі аспекти освітнього процесу – від розробки освітніх програм і підготовки наукових праць до форм взаємодії між студентом і викладачем. Такий підхід дає змогу трактувати академічну доброчесність як фундамент якості освіти, що забезпечує достовірність знань, легітимність наукових результатів і довіру суспільства до інституцій вищої освіти.

У науковому дискурсі академічна доброчесність дедалі частіше розглядається не лише як дотримання встановлених правил, а як внутрішня цінність, що визначає освітню поведінку особистості. На думку Т. Фінікова та А. Артюхова, доброчесність є системоутворювальним чинником сталого розвитку університету, оскільки формує простір морального зростання, академічної відповідальності та інтелектуальної свободи [3]. Сутність академічної доброчесності також виявляється в її профілактичному потенціалі – як запобіжника академічним порушенням, що функціонує на рівні ціннісних переконань, а не лише під тиском санкцій. У цьому контексті важливою є роль освітнього середовища, яке має бути сприятливим для формування особистісної позиції студента щодо академічної етики, зокрема через інтеграцію відповідних цінностей у зміст професійно орієнтованих дисциплін. Таким чином, академічна доброчесність постає як багатогранне явище, що поєднує правові, етичні, педагогічні та культурні виміри. Її сутність полягає у створенні освітнього простору, де знання здобуваються чесно, результати наукових досліджень є достовірними, а кожен учасник процесу несе відповідальність за власну академічну поведінку.

Міжнародний центр академічної доброчесності (International Center for Academic Integrity, ICAI) визначає академічну доброчесність як прихильність до шести фундаментальних цінностей – чесності, довіри, справедливості, пошани (поваги), відповідальності та сміливості, навіть у складних чи критичних ситуаціях:

- чесність є основоположною цінністю, що вимагає правдивості в академічній діяльності: самостійного виконання завдань, дотримання політик закладу та етичності в поданні результатів;
- довіра формує здорову академічну атмосферу. Студенти підтримують її через сумлінну працю, а викладачі – завдяки чітким очікуванням і об'єктивному оцінюванню;
- справедливість передбачає прозорість і неупередженість політик, рівне їх застосування до всіх учасників освітнього процесу, чіткість у правилах оцінювання та реагування на порушення;
- повага означає усвідомлення цінності людської гідності, інтелектуальної власності, різноманітності думок і прав, а також наявність культурної компетентності в спілкуванні та оцінюванні чужих здобутків;
- відповідальність передбачає усвідомлення кожним учасником освітнього процесу своєї ролі в дотриманні стандартів доброчесності, активне протистояння неправомірним практикам і особистий приклад;
- сміливість вирізняється серед інших тим, що означає моральну готовність діяти відповідно до переконань, навіть за умови ризику. ICAI підкреслює, що саме сміливість дає змогу реалізувати інші принципи на практиці, перетворюючи абстрактні цінності на конкретні дії й поведінку академічної спільноти [9].

Узагальнення принципів академічної доброчесності дає змогу чітко окреслити етичні орієнтири, на які мають спиратися всі учасники освітнього процесу. Проте на практиці дотримання цих принципів не завжди є безумовним. Попри наявність чітко визначених цінностей, академічне середовище нерідко стикається з фактами їх порушення як серед студентів, так і серед викладачів та науковців. Сучасні дослідження засвідчують, що недоброчесність у студентському середовищі набуває системного характеру. Зокрема, за даними проєкту SAIUP, понад 60 % студентів в Україні визнають факти плагіату, списування чи фальсифікації під час навчання. Аналогічні результати демонструє дослідження Unicheck, згідно з яким головними причинами порушень є низький рівень мотивації, недостатнє розуміння сутності академічної доброчесності та невідповідність методів викладання вимогам сучасного етичного освітнього середовища [4]. Порушення доброчесності серед викладачів мають інший характер, але не менш серйозні наслідки. Як зазначає Т. Фініков у колективній монографії «Академічна чесність як основа сталого розвитку університету», типовими формами таких порушень є необ'єктивне оцінювання, фальсифікація результатів наукових досліджень, використання студентських робіт без належного посилання, а також толерування

плагіату в навчальних роботах [3]. Крім того, С. Ягодзінський та А. Козинець звертають увагу на так звані «приховані» практики недоброчесності – випадки, коли порушення замовчуються або вирішуються «неформально», без офіційної фіксації в системі внутрішнього забезпечення якості [5].

Аналіз форм і причин порушення принципів академічної доброчесності в закладах вищої освіти засвідчує наявність як системних, так і індивідуальних чинників, що ускладнюють формування етичної культури в освітньому середовищі. Це свідчить про необхідність переходу від реагування на порушення до упередження їх через системну інтеграцію принципів академічної доброчесності в усі ланки освітнього процесу. У цьому контексті особливої уваги потребує викладання практико-орієнтованих дисциплін, адже саме в межах фахової підготовки формуються професійні уявлення студентів про відповідальність, чесність, дотримання норм і стандартів. Практико-орієнтоване навчання – це не лише засвоєння конкретних навичок, а й входження в етичну парадигму професії. Саме тому важливо не обмежуватися декларативним викладом принципів доброчесності, а забезпечити їх глибоку інтеграцію в структуру викладання, зміст дисциплін, методику та оцінювання.

У цьому напрямі цінним є досвід Полтавського державного аграрного університету, де розроблено модель інтеграції академічної доброчесності у викладання професійно орієнтованих дисциплін, яка охоплює нормативно-організаційні, змістово-методичні, педагогічні та студентоцентровані механізми. Зазначена модель дає змогу перейти від формального виконання політик до створення етичного освітнього середовища, в якому кожен учасник процесу усвідомлює важливість доброчесної поведінки не лише як вимогу, а і як базову професійну цінність (табл. 1).

Таблиця 1

**Модель інтеграції принципів академічної доброчесності
у викладання професійно орієнтованих дисциплін**

Компонент моделі	Основні характеристики	Приклади заходів / інструментів	Індикатори ефективності
Нормативно-організаційний	Локальна нормативна база; включення питань з академічної доброчесності до освітніх програм; створення відповідних робочих органів, комісій, груп; підтримка відповідальних осіб та структурних підрозділів.	Положення, що регламентують дотримання принципів і норм академічної доброчесності.	Кількість задокументованих порушень; наявність чинних локальних політик; рівень обізнаності учасників.
Змістово-методичний	Тематичні модулі і теми в освітніх компонентах; навчальний контент; активні методи навчання і викладання; моделювання етичних рішень.	Теми про доброчесність у силабусах і робочих навчальних програмах; етичні дилеми в практичних кейсах; навчальні відео, глосарії, матеріали освітніх платформ.	Частка дисциплін з інтегрованими темами доброчесності; зворотний зв'язок студентів щодо методів навчання і викладання.
Педагогічний	Поведінка викладача як приклад; прозорі критерії оцінювання; атмосфера довіри та поваги; підвищення кваліфікації НПП.	Воркшопи з доброчесності для академічного персоналу; шаблони зворотного зв'язку; програми наставництва, підвищення кваліфікації.	Частка викладачів, які пройшли навчання; рівень довіри студентів до оцінювання; динаміка випадків порушень з боку викладачів.
Студенто-центрований	Добровільне прийняття цінностей; активна участь в університетських політиках, просвітницькі кампанії; підтримка ініціатив адміністративним менеджментом.	Студентський Сенат, студентські ради; етичні флешмоби, хакатони; конкурси на кращий відеоролик.	Залученість студентів у проекти; кількість власних ініціатив; динаміка зниження порушень серед студентів.

Ефективність упровадження моделі інтеграції принципів академічної доброчесності в процес викладання професійно орієнтованих дисциплін значною мірою залежить від налагодженого механізму зворотного зв'язку між усіма учасниками освітнього процесу. Регулярне збирання думок студентів, викладачів та адміністративного персоналу дає змогу своєчасно виявляти слабкі місця, коригувати підходи, удосконалювати методичні матеріали та освітні практики. Зворотний зв'язок реалізовується через анкетування, фокус-групи, індивідуальні інтерв'ю, а також із використанням цифрових інструментів оцінювання якості освітнього процесу та рівня академічної доброчесності. Особливо важливим є забезпечення гнучкості й адаптивності моделі відповідно до специфіки окремих освітніх програм,

навчальних дисциплін і цільової аудиторії. Тому вона має розглядатися як динамічна система, що передбачає постійний аналіз результатів, чутливість до змін в освітньому контексті й відкритість до поетапного вдосконалення. Успішна адаптація потребує врахування інституційної культури університету, рівня академічної автономії, наявності лідерів змін, а також підтримки з боку адміністративного управління. Лише за умов активного залучення всіх сторін академічна доброчесність перестає бути декларативною нормою і перетворюється на реально діючий етичний орієнтир у повсякденній освітній практиці.

Упровадження інтегрованої моделі академічної доброчесності в процес викладання професійно орієнтованих дисциплін вимагає врахування специфіки освітнього процесу, зокрема методів, які безпосередньо формують навчальну поведінку студентів. Як засвідчив аналіз зворотного зв'язку та результати адаптації моделі в різних академічних групах, ключовими є не лише нормативне та організаційне забезпечення, а й характер щоденної педагогічної взаємодії. Саме в цьому контексті відбувається трансформація етичних принципів із декларацій у практичні дії. Активні методи навчання і викладання відіграють центральну роль у реалізації принципів академічної доброчесності. Вони не лише активізують пізнавальну діяльність студентів, а й сприяють розвитку критичного мислення, самостійності, відповідальності та навичок командної роботи – тобто компетентностей, тісно пов'язаних із етичними орієнтирами сучасної вищої освіти. До ефективних методів належать:

- кейс-метод (аналіз ситуації), який передбачає роботу з реальними або змодельованими етичними дилемами;
- проєктне навчання, що ґрунтується на індивідуальній чи груповій роботі студентів, зокрема над інфографіками з антиплагіату або мінідослідженнями з академічної етики;
- рольові ігри й симуляції для відтворення ситуацій порушення доброчесності в безпечному середовищі;
- дебати та дискусії на етичні теми, які розвивають аналітичне мислення та уміння аргументувати;
- рефлексивне письмо у формі есе або самоспостереження;
- метод взаємооцінювання (peer review) з чіткими критеріями, зокрема дотримання доброчесності.

Активні методи навчання дають змогу реалізувати принципи академічної доброчесності на всіх етапах освітнього процесу: від засвоєння теорії до застосування знань у практичних ситуаціях. Вони сприяють глибокому усвідомленню студентами етичних основ професійної діяльності та створюють передумови для академічної зрілості й відповідального громадянства.

Однак ефективність такого підходу залежить насамперед від викладача. Саме він задає тон не лише академічним результатам, а й формує у студентів ставлення до чесності, поваги до інтелектуальної праці та відповідальності. Викладач є моральним орієнтиром для студентів, демонструючи у своїй поведінці приклади дотримання академічної доброчесності – від поваги до авторського права й коректного цитування до прозорого оцінювання. Як зазначають Т. Фініков і А. Артюхов, саме «етичне лідерство викладача закладає основи довіри в освітньому процесі та формує середовище, сприятливе для академічної свободи та відповідальності» [3]. Викладач також є провідником між формальними політиками доброчесності та їхньою реалізацією в щоденній практиці. Він адаптує етичні принципи до змісту дисципліни, методів викладання та оцінювання, транслюючи їх у студентське середовище через практичні завдання і приклади. Крім того, викладач виконує превентивну функцію, формуючи у студентів внутрішню мотивацію до доброчесної поведінки шляхом діалогу, наставництва та конструктивного зворотного зв'язку. Він ініціює активне навчання, яке стимулює студентів до етичної рефлексії, самостійного прийняття рішень і розвитку навичок саморегуляції. З-поміж іншого, викладач виступає наставником, здатним не лише виявити порушення, а й допомогти студенту осмислити помилку, зрозуміти суть академічної доброчесності та зробити висновки, що мають довгострокову цінність. Таким чином, роль викладача в інтеграції принципів академічної доброчесності є багатовимірною: він виступає не лише транслятором цінностей, а й архітектором етичного освітнього середовища, фасилітатором автономного розвитку студента. Від якості його професійної й етичної позиції залежить як ефективність навчання, так і стійкість академічної культури загалом.

Утвердження доброчесності в освітньому процесі неможливе без цілісного підходу, у якому роль викладача поєднується з іншими елементами педагогічної системи. Одним із ключових чинників цього підходу є система оцінювання, що має не лише фіксувати результати, а й мотивувати студентів до чесної, самостійної та відповідальної роботи. У контексті впровадження принципів академічної доброчесності в процес викладання професійно орієнтованих дисциплін оцінювання виступає не просто засобом вимірювання навчальних досягнень, а важливим механізмом формування відповідального й етично свідомого майбутнього фахівця. Професійно орієнтовані дисципліни, що безпосередньо пов'язані з майбутньою практичною діяльністю студентів, потребують особливої уваги до питань оцінювання, адже у професійному середовищі доброчесність є не лише академічною цінністю, а й критично важливою практичною компетенцією, що впливає на якість роботи, репутацію і правову відповідальність. Отже, навчаючи студентів діяти відповідно до професійних стандартів, викладачі повинні інтегрувати цінності чесності, самостійності,

відповідальності та поваги до інтелектуальної праці безпосередньо в систему оцінювання. За такого підходу оцінювання трансформується з інструмента контролю на механізм педагогічної підтримки, етичного розвитку, формування культури професійної відповідальності та самостійності.

Однією з базових умов академічно доброчесного оцінювання є відкритість вимог до студентів. Система оцінювання має ґрунтуватися на заздалегідь визначених, чітко сформульованих і зрозумілих критеріях, що озвучуються до початку виконання завдань. Наприклад, у завданні з написання аналітичного звіту слід чітко вказати, що буде оцінюватися: аналітичне мислення, логічна структура, глибина аргументації, грамотність, дотримання принципів цитування тощо. Такий підхід зменшує суб'єктивізм і створює прозорі, етичні умови оцінювання. Справедливість оцінювання забезпечується усуненням суб'єктивних чинників через стандартизовані рубрики або матриці, у яких чітко описані рівні досягнень. Це особливо актуально для групових завдань, де необхідно враховувати індивідуальний внесок кожного учасника, щоб уникнути формального оцінювання або «прихованого» пільгування. Такий підхід сприяє формуванню усвідомленої командної доброчесності.

Формувальне оцінювання (formative assessment) відкриває можливості для регулярного зворотного зв'язку, аналізу помилок та доопрацювання завдань. Це знижує рівень стресу в студентів і ймовірність академічних порушень, сприяє глибшому розумінню матеріалу. У цьому процесі викладач виступає не арбітром, а партнером, який допомагає студенту розвивати як професійні, так і етичні компетентності. Ефективною є інтеграція етичного змісту безпосередньо в практичні завдання. Це можуть бути кейс-аналізи, портфоліо, фахові проєкти, які передбачають не лише правильне рішення, а й етичне обґрунтування. Такий підхід розвиває моральну уяву та навички перенесення академічних цінностей у професійне середовище.

Системи перевірки на плагіат (Unicheck, StrikePlagiarism тощо) варто використовувати не як інструмент покарання, а як навчальний ресурс. Викладачі повинні пояснювати принципи їхньої роботи, інтерпретацію результатів, надавати можливість попередньої перевірки та виправлення. Це сприяє формуванню відповідальності за оригінальність і правильне цитування. Автентичні, індивідуалізовані завдання протидіють шаблонності й плагіату: це можуть бути аналітичні есе, інтерв'ювання фахівців, рефлексивні щоденники, ситуаційні дослідження, що вимагають глибокого осмислення та творчого підходу.

Методи взаємооцінювання (peer review) і самооцінювання поглиблюють розуміння критеріїв якості та відповідальності за результат. Наприклад, взаємна рецензія студентських проєктів з обов'язковим аналізом аспектів доброчесності не лише підвищує якість роботи, а й формує здатність оцінювати чесність і обґрунтованість як ключові критерії професійної діяльності. Таким чином, оцінювання в системі професійно орієнтованої підготовки є потужним засобом не тільки перевірки знань, а й формування академічної та професійної доброчесності. У межах доброчесного освітнього простору воно трансформується з інструмента тиску на засіб підтримки, мотивації та розвитку етичної свідомості студентів – майбутніх фахівців і відповідальних громадян.

Висновки. Отже, результати проведеної наукової розвідки підтверджують, що академічна доброчесність є не лише нормативною вимогою чи нормою поведінки, а й фундаментальною педагогічною категорією, яка визначає якість освітнього процесу, формує професійну ідентичність здобувачів освіти та забезпечує стійкість академічної культури закладу вищої освіти. Її інтеграція в процес викладання професійно орієнтованих дисциплін набуває особливої актуальності в умовах цифровізації освіти, розширення академічної мобільності та зростання суспільного запиту на прозорість результатів навчання. Запропонована модель інтеграції принципів академічної доброчесності, що включає чотири компоненти – нормативно-організаційний, змістово-методичний, педагогічний та студентоцентризований – продемонструвала свою ефективність під час апробації в освітньому середовищі Полтавського державного аграрного університету. Її практична реалізація сприяє переходу від формального виконання політик до реального втілення доброчесності в навчальну, наукову та виховну діяльність. Особливої ваги набуває поєднання наукової обґрунтованості з педагогічною гнучкістю, що забезпечує адаптацію моделі до специфіки окремих галузей знань, освітніх програм і навчальних дисциплін. Ефективне впровадження принципів академічної доброчесності неможливе без активного залучення всіх учасників освітнього процесу – студентів, викладачів, науковців, адміністративного персоналу – до створення етичного освітнього середовища. У цьому контексті ключову роль відіграє викладач як фасилітатор етичного розвитку студента, моральний авторитет і посередник між формалізованими нормативами й повсякденною педагогічною практикою. Саме від якості професійної, методичної та етичної позиції викладача залежить сталість академічної культури в освітньому середовищі. Інструментальне ядро впровадження академічної доброчесності становить система оцінювання, побудована на принципах прозорості, справедливості, автономності, обґрунтованості та зворотного зв'язку. Такі підходи, як формувальне оцінювання, автентичні завдання, рефлексивне письмо, взаємооцінювання і самооцінювання, а також використання цифрових засобів перевірки, не лише підвищують якість оцінювання, а й сприяють формуванню внутрішньої мотивації студентів до дотримання стандартів чесності, інтелектуальної відповідальності та професійної етики. У

довгостроковій перспективі інтеграція принципів академічної доброчесності в процес викладання професійно орієнтованих дисциплін сприяє не лише покращенню академічної успішності студентів, а й формуванню нової генерації фахівців, здатних приймати етично обґрунтовані рішення в умовах реального професійного середовища. Саме тому стратегія розвитку сучасної вищої освіти має включати цілісні, системні рішення, спрямовані на забезпечення сталої присутності принципів доброчесності в усіх елементах освітнього процесу – від політик до щоденної педагогічної взаємодії. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є дослідження впливу цифрових технологій на етичну поведінку здобувачів вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Рекомендації для закладів вищої освіти щодо розроблення та впровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності. URL: <https://surl.li/hpfviy> (дата звернення: 21.08.2025).
2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://surl.cc/iplhch> (дата звернення: 21.08.2025).
3. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / Міжнародний благодійний фонд «Міжнародний фонд досліджень освітньої політики»; за заг. ред. Т. В. Фінікова, А.Є. Артюхова. Київ : Таксон, 2016. 234 с.
4. Проєкт сприяння академічній доброчесності в Україні (Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project – SAIUP). URL: <https://saiup.org.ua/pro-proekt/> (дата звернення: 28.08.2025).
5. Козинець А. О., Ягодзінський С. М. Академічна культура та доброчесність здобувачів як компетентнісна складова їх професійного розвитку. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 77. С. 17–22. DOI: <https://doi.org/10.30970/PPS.2024.56.16> (дата звернення: 28.08.2025).
6. Стежко З. В., Шалімова Н. С., Андрощук І. І. Академічна доброчесність у вищій освіті: прояви та мотиваційні чинники. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2022. № 3. С. 7–15. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-3-1> (дата звернення: 02.09.2025).
7. Академічна доброчесність у Полтавському державному аграрному університеті. URL: <https://www.pdau.edu.ua/content/akademichna-dobrochesnist> (дата звернення: 02.09.2025).
8. Собченко Т., Федоренко В. Формування III-компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2024. № 26(2). С. 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) (дата звернення: 02.09.2025).
9. International Center for Academic Integrity (ICAI). URL: https://academicintegrity.org/aws/ICAI/pt/sp/home_page (дата звернення: 06.09.2025).
10. Лаппо В. В. Педагогічна інноватика : навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ : НАІР, 2020. 360 с.

FEATURES OF INTEGRATING THE PRINCIPLES OF ACADEMIC INTEGRITY INTO THE TEACHING OF PROFESSIONALLY ORIENTED DISCIPLINES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Yaprynets Tetiana

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Construction and Vocational Education
Poltava State Agrarian University

Bezkrivnyi Oleksandr

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Finance,
Economic Research and Tourism
Poltava State Agrarian University

Introduction. The modern system of higher education operates under conditions of rapid change driven by globalization, digitalization, and rising demands for academic quality. At the same time, society increasingly expects the development of ethically mature and responsible professionals who can act within legal and professional standards. In this context, academic integrity emerges not only as a regulatory requirement but as a cultural foundation of the educational environment that ensures trust in learning outcomes and research results. However, despite the presence of policies and regulations, the principles of academic integrity remain insufficiently integrated into everyday pedagogical practice, particularly in the teaching of professionally oriented disciplines. A lack of methodological approaches, limited awareness among participants in the educational process, and underdeveloped ethical reflection among students create risks of formal compliance rather than meaningful adherence. This highlights the need to develop a comprehensive model for integrating academic integrity into the content, teaching methods, and assessment of students' professional training.

Purpose. The purpose of this article is to analyze the specific features of implementing the principles of academic integrity in the process of teaching professionally oriented disciplines in higher education institutions and to outline effective approaches for their integration into the educational process to enhance the quality of future professionals' training.

Methods. Analysis of the regulatory and legal framework; review of scholarly literature and academic sources; modeling; empirical analysis; content analysis; generalization; reflective analysis of pedagogical interaction; feedback-based evaluation.

Results. As a result of the study, the relevance of integrating the principles of academic integrity into the teaching of professionally oriented disciplines was substantiated as a necessary condition for improving the quality of higher education in the context of digitalization, globalization, and increasing academic mobility. Within the study, an original model of academic integrity integration was developed, comprising four interrelated components – regulatory-organizational, content-methodological, pedagogical, and student-centered. Specific implementation mechanisms were identified for each component, including the updating of the educational institution's regulatory framework, the inclusion of ethical issues in course syllabi, the application of active learning methods, and the creation of an atmosphere of trust and mutual responsibility in the educational process. The study confirmed the high effectiveness of active learning methods – such as case studies, project-based learning, debates, reflective writing, and instructional simulations – which contribute to the development of students' ethical thinking, responsibility, autonomy, and intrinsic motivation to adhere to academic norms. Special attention is given to the role of the instructor, who acts as a moral leader, a facilitator of the educational process, and a mediator between institutional policies and daily teaching practices. The importance of implementing ethical assessment practices is also emphasized, based on transparency, clear criteria, feedback, student autonomy, and the use of digital verification tools as means of formative – rather than merely controlling – assessment. The effectiveness of the proposed model was tested at Poltava State Agrarian University, where its implementation demonstrated positive results, confirmed through surveys, focus groups, and open feedback from students, faculty, and administration. The findings indicate the feasibility and promise of implementing an integrated approach to fostering academic integrity in the process of professional training of higher education students.

Originality. The scientific novelty of the research results lies in the comprehensive substantiation – focused specifically on the teaching of professionally oriented disciplines – of the need to integrate the principles of academic integrity, thereby expanding the understanding of academic integrity as a universal interdisciplinary value. Within the study, an original model of academic integrity integration was developed, comprising four interrelated components: regulatory-organizational, content-methodological, pedagogical, and student-centered. This enables the implementation of integrity principles not in a fragmented way, but holistically, at all levels of the educational process. The role of the instructor has been clarified as that of a moral leader, facilitator, and promoter of academic values, capable of fostering students' responsible attitudes toward learning through personal example and the creation of an environment grounded in integrity. The study identified effective pedagogical strategies for cultivating academic integrity, particularly through the use of active learning methods – case studies, project-based learning, debates, reflective writing, and simulations – which support the development of students' intrinsic motivation, ethical thinking, and academic autonomy. A practice-oriented approach to assessing learning outcomes has been proposed, shifting the focus from control to supporting the educational process and student development, with digital tools used as means of formative, rather than punitive, assessment. The effectiveness of the developed model was confirmed through its implementation at Poltava State Agrarian University, demonstrating its practical value and potential for broader application in other higher education institutions.

Conclusion. The study has demonstrated that the integration of academic integrity principles into the teaching of professionally oriented disciplines is a crucial factor in improving the quality of higher education, fostering the ethical culture of learners, and ensuring trust in the outcomes of the educational process. The developed model of academic integrity integration, which includes regulatory-organizational, content-methodological, pedagogical, and student-centered components, enables the systematic implementation of integrity principles in the professional training of future specialists. The research findings confirm the effectiveness of active learning methods in fostering students' intrinsic motivation to adhere to academic norms and highlight the essential role of the instructor as a bearer of academic values and a driver of change within the educational environment. It has been established that the implementation of ethical assessment – based on transparent criteria, feedback, and the use of digital tools – enhances the objectivity of knowledge evaluation and promotes responsible learning behavior. The pilot implementation of the model at Poltava State Agrarian University confirmed its effectiveness and relevance, providing grounds for its further application in the educational practices of other higher education institutions. The results obtained have both theoretical and practical significance and can be used to develop academic integrity strategies within the higher education system of Ukraine.

Keywords: principles of academic integrity; teaching and learning methods; professionally oriented disciplines; objective assessment; competency-based approach.

References

1. Recommendations for higher education institutions on the development and implementation of a university system for ensuring academic integrity. (n.d.). [in Ukrainian]. Retrieved August 21, 2025, from <https://surl.li/hpfviy>
2. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017, September 5). Law of Ukraine No. 2145-VIII «On Education». [in Ukrainian]. Retrieved August 21, 2025, from <https://surl.cc/iplhch>
3. Finikov, T. V., & Artyukhov, A. Ye. (Eds.). (2016). Academic honesty as the basis for sustainable university development [in Ukrainian]. Taxon.

4. Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project (SAIUP). (n.d.). [in Ukrainian]. Retrieved August 28, 2025, from <https://saiup.org.ua/pro-proekt/>
 5. Kozynets, A. O., & Yahodzinskyi, S. M. (2024). Academic culture and integrity of students as a competence-based component of their professional development [in Ukrainian]. *Innovative Pedagogy*, (77), 17–22. <https://doi.org/10.30970/PPS.2024.56.16>.
 6. Stezhko, Z. V., Shalimova, N. S., & Androshchuk, I. I. (2022). Academic integrity in higher education: Manifestations and motivational factors [in Ukrainian]. *Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, (3), 7–15. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-3-1>
 7. Poltava State Agrarian University. (n.d.). *Academic integrity at Poltava State Agrarian University* [in Ukrainian]. Retrieved September 2, 2025, from <https://www.pdau.edu.ua/content/akademichna-dobrochesnist>
 8. Sobchenko, T., & Fedorenko, V. (2024). Formation of AI competence of future teachers in the process of professional training [in Ukrainian]. *Adult Education: Theory, Experience, Prospects*, 26(2), 144–153. [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.144-153](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.144-153)
 9. International Center for Academic Integrity (ICAI). (n.d.). *Home page*. Retrieved September 6, 2025, from https://academicintegrity.org/aws/ICAI/pt/sp/home_page
 10. Lappo, V. V. (2020). *Pedagogical innovation: A teaching and methodological manual* [in Ukrainian]. NAIR.
- Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.



Отримано редакцією 30.07.2025 р.
Прийнято редакцією 30.08.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 37.015.3:316.77:159.9

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-50-56

НАРАТИВНІ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ: ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТОРІТЕЛІНГУ

Самілик Валентина Іванівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: samilykvalentina@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7556-7760

Луценко Олена Іванівна

кандидат біологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: olena85lutsenko@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-3705-8743

У статті розглянуто теоретичні та методичні засади використання наративних підходів і сторітелінгу як ефективних інструментів формування екологічної свідомості здобувачів освіти. Обґрунтовано психолого-педагогічні механізми впливу наративних практик на когнітивні, емоційно-ціннісні та поведінкові компоненти екологічного світогляду. Особливу увагу приділено потенціалу роботи з метафоричними асоціативними картами екологічного змісту, що є засобом актуалізації суб'єктивних смислів, стимуляції рефлексії та розвитку екологічної емпатії. Доведено, що інтеграція сторітелінгу та візуально-метафоричних стимулів сприяє поглибленому осмисленню екологічних проблем, формуванню відповідального ставлення до природи та розвитку критичного, асоціативного й системного мислення студентів. Запропоновано методичні підходи до застосування наративних практик в освітньому процесі, а також окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язаних з експериментальною перевіркою ефективності описаного інструментарію в екологічній освіті.

Ключові слова: наративні підходи, сторітелінг, екологічна свідомість, метафоричні асоціативні карти, екологічна емпатія, екологічна освіта.

Постановка проблеми. Екологічна свідомість є важливим складником сталого розвитку суспільства. Її значущість зумовлюється масштабом екологічної кризи: деградація екосистем, втрата біорізноманіття, нестача водних ресурсів тощо. Вона виконує інтегративну функцію, поєднуючи знання про стан та функціонування довкілля, критичне осмислення екологічних ризиків та морально-ціннісний вибір на користь відповідального ставлення до природи. Ґрунтується на усвідомленні особистої причетності до глобальних процесів і розумінні того, що індивідуальні дії формують колективний екологічний слід. Важливість цього феномену посилюється сучасними соціальними викликами. Саме тому підходи до формування екологічної свідомості включають міждисциплінарне навчання, розвиток системного мислення, залучення до практик екологічно відповідальної поведінки та застосування емоційно-чуттєвих методів впливу на світогляд.

Основою педагогічної діяльності, як і будь-якої суб'єкт-суб'єктної взаємодії, є комунікація. Для викладача важливо володіти високим рівнем мовної грамотності, а також основами іншомовної компетентності. Це забезпечує доступність, зрозумілість і якість освітнього процесу, дає змогу працювати з міжнародними ресурсами, методиками, проєктами, упровадженню кращих освітніх практик. З огляду на це актуальним стає пошук методів навчання, які б поєднували в собі можливість когнітивного, ціннісного та поведінкового впливу на здобувача освіти. Детальний аналіз психолого-педагогічних напрацювань спрямував увагу на нарративні підходи, що є поєднанням методологічних і дидактичних стратегій, які ґрунтуються на використанні історій, сюжетів, особистісних розповідей та інших форм оповідного викладу з метою пояснення явищ, конструювання смислів та формування ціннісних орієнтацій. У сучасній педагогіці та психології нарративні підходи розглядаються як спосіб організації досвіду, через який особистість пізнає дійсність, пояснює для себе події, процеси, створює зв'язки між знаннями та власним життєвим простором, набуває певного досвіду та готовності до дій у схожих умовах. Урахувавши зазначене, зосередили увагу на пошуку інструменту, в основі якого була б комунікація, що поєднує певні факти, емоції та уяву. Релевантним нашому запиту вважаємо сторітелінг з авторським доповненням до способу його реалізації в освітній практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сторітелінг широко використовується як у педагогічній, так і інших галузях. Зокрема про ефективність цього методу зазначає Л. Кайдалова, деталізувавши його основні функції, а саме: освітню, мотиваційну, переконувальну, розвивальну, комунікативну, наставницьку, виховну [1]. Про переваги методу зазначають М. Мазурок та О. Саприкіна, виокремлюючи легке засвоєння навчального матеріалу, розвиток уяви, мовлення, логічного й критичного мислення, здатність аналізувати, подолання страху публічного виступу, самопізнання [2]. На універсальність сторітелінгу в освітньому процесі зростають увагу С. Паламар та М. Науменко. Окрім цього, дослідники розширюють його форми реалізації, зокрема через доповнення інфографікою та іншими елементами, що генеруються за допомогою цифрових графічних ресурсів [3].

Попри значну кількість наукових досліджень з цієї теми, на додаткову увагу заслуговує вивчення питання педагогічних та психологічних аспектів формування екологічної свідомості засобом сторітелінгу.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та методичний аналіз потенціалу нарративних підходів і сторітелінгу, зокрема в поєднанні з метафоричними асоціативними картами екологічного змісту, у формуванні екологічної свідомості здобувачів освіти. У межах окресленої мети передбачено розкрити психолого-педагогічні механізми впливу нарративних практик на когнітивні, емоційні та ціннісні компоненти екологічної свідомості; проаналізувати дидактичні можливості сторітелінгу; обґрунтувати доцільність використання метафоричних асоціативних карт у контексті екологічного сторітелінгу; визначити їх роль у розвитку критичного, асоціативного, емоційного та рефлексивного мислення студентів; окреслити шляхи інтеграції досліджуваних методів у зміст освітнього компоненту «Основи екології».

Виклад основного матеріалу. Зауважимо, що в контексті освіти нарратив варто розглядати не лише як форму передачі знань, а і як потужний інструмент розвитку критичного мислення, емоційної залученості та рефлексії. Нарративні практики активізують процеси осмислення, оскільки поєднують когнітивний, імагінативний, емоційний і ціннісний компоненти навчання. Використання історій дозволяє здобувачам освіти побачити причинно-наслідкові зв'язки, усвідомити складність реальних ситуацій та змодельовати можливі варіанти поведінки. Наприклад, процеси пов'язані з уявленням, фантазією використовують у контексті символдрами, в основі якої покладено роботу з уявними образами для глибшого розуміння себе, своїх переживань та запитів.

На основі аналізу наукових джерел та власної практики можемо констатувати, що в педагогічній діяльності нарративні підходи можуть мати різні форми реалізації: читання та аналіз творів, документальних текстів, створення власних розповідей, роботу з життєвими історіями, використання мультимедійних сюжетів, екологічних казок та історій. Ресурсність такого підходу полягає в здатності перетворювати абстрактні поняття на зрозумілі та емоційно значущі образи, що демонструє дієвість практики, підсилює пізнавальну активність, мотивацію та сприяє збереженню знань у пам'яті. Шляхом «проживання» сюжету відбувається змістове засвоєння матеріалу, навчальний досвід інтегрується в особистий життєвий контекст, формуються ціннісні орієнтації, освітній процес стає емоційно забарвленим, створюється поле для рефлексії – важливого складника особистісного та професійного розвитку.

Отже, нарратив – це структурування досвіду через історії, а одним з ефективних інструментів їх створення та передачі, на нашу думку, є сторітелінг – метод, що набуває популярності в освітньому процесі через свою поліфункціональність. Зазначимо, що сторітелінг (у досліджуваному контексті) буде інтегрувати спосіб подання певного нарративу, мовні та/або візуальні засоби, емоційні акценти, діалоги, вербальну візуалізацію середовища, головних героїв тощо.

Застосування сторітелінгу (читання та створення історій про природу, її об'єкти) характеризується значним дидактичним потенціалом у формуванні екологічної свідомості здобувачів освіти, адже забезпечує

емоційно-ціннісну залученість, розвиває екологічну емпатію та сприяє усвідомленню взаємозв'язку людини з довкіллям. Важлими є те, що цей метод (за відповідної адаптації змісту) підходить для будь-якої вікової категорії: вихованців закладів дошкільної освіти, учнів, студентів, слухачів університету третього віку.

Детальніше проаналізуємо власний досвід використання зазначеного методу. На початку впровадження сторітелінгу для прикладу було використано історії з книги «RAMZES Orange Cat Without a Tail» Є. Шкірка (творчий псевдонім – Євген Хвильовий) (рис. 1). Захопливий текст, сюжет – цілком адекватний контексту формування екологічної свідомості.



Рис. 1. Візуалізація сюжету з книги «RAMZES Orange Cat Without a Tail»

Джерело: RAMZES Orange Cat Without a Tail. Харків : «Діса плюс», 2025. 69 с.

Вибір історій іноземною мовою не був випадковим, адже сьогодні однією з провідних є саме іншомовна комунікативна компетентність. Це відображено й у змісті світньо-професійних програм педагогічних спеціальностей, а саме: як одна із загальних компетентностей, узагальнений зміст якої полягає у здатності вільно спілкуватися українською мовою на основі правильного і логічно побудованого усного та письмового мовлення, спілкуватися іноземною мовою й використовувати її в професійній діяльності. Оповідні тексти, схожі на сюжет книги «RAMZES Orange Cat Without a Tail», поєднують мовний, емоційний та когнітивний компоненти навчання. Розповіді про кота Ramzes сприймається легко через інтеграцію в коротку, яскраву й доброзичливу історію. Емоційний компонент знижує комунікативну тривожність, створюючи умови для комфортного мовленнєвого самовираження. Навчальні наративи, на зразок цього, можуть бути ефективним засобом формування компонентів екологічної свідомості, оскільки створюють передумови для розвитку емпатії, відповідального ставлення до тварин та усвідомлення важливості гармонійної взаємодії людини з природою. Розповідь від першої особи активізує емоційне залучення: здобувачі співпереживають персонажу, краще розуміють його потреби та особливості. Це сприяє формуванню екологічної емпатії – здатності бачити у тваринах істот, що потребують турботи, поваги й відповідального ставлення. У тексті підкреслюються індивідуальні риси кота: він «smart», «active», «playful», «amazing», має власні вподобання. У педагогічній практиці формування екологічної свідомості такі описи використовуються для того, щоб показати, що кожна тварина має свої потреби. Це формує повагу до живих істот, розуміння важливості догляду, усвідомлення відповідальності власника за здоров'я і добробут домашнього улюбленця. Проблема безпритульних тварин загострилася внаслідок воєнних дій, що додатково посилює актуальність обраного сюжету. Звідси висновок, що цей інструмент є мультифункціональним дидактичним методом, який поєднує мовне навчання з екологічним вихованням.

Сторітелінг може бути підсилений методом екологічної емпатії, якщо в розповідь додати ситуації, що викликають співчуття та співпереживання. Наприклад, «...і раптом – шум. Тріск гілок. Людський запах. Постріл! Серце молоді косоульки затріпотіло... її ноги самі понесли вперед, через гілки, по м'якому моху, по гострих камінцях. У грудях – паніка. Не від болю, не від втоми – від страху. Вона відчуває Його, він дихає їй у спину. Його очі – холодні й страшні... Поряд нікого, хто захистить, хто зупинить мисливця. Чому він женеться за мною?! Хіба я щось зробила? Хіба я – не заслуговую на життя? Я тікаю не просто від смерті. Я тікаю від того, хто не бачить у мені нічого, крім здобичі. Але я не здобич. Я – ліс. Я – подих. Я – частинка природи, якої більше не буде...»

Окрім вербального підсилення, ефективно працює і візуалізація проблематики. З цією метою проаналізували сучасний відеоконтент, дотичний до теми збереження довкілля. Свій вибір зупинили на відеокліпі ONUKA «STRUM» (рис. 2).

Відеоряд, насичений символами, аллюзіями та художніми метафорами, створює сприятливе середовище для інтерпретації та подальшого створення власних наративів. Створення власних історій на основі вражень від кліпу, дає змогу студентам осмислити екологічні виклики не абстрактно, а через персоналізований досвід, перевести емоцію в рефлексію, усвідомити зв'язок між людиною, технологіями та природним середовищем.

Приклад методичного застосування:

- емоційний старт (перегляд кліпу);
- обговорення вражень (Який образ або символ вас вразив найбільше? Які екологічні проблеми, на вашу думку, відображено у відеороботі?);

- створення історії (письмово / усно) на основі відео (наскрізні лінії: свідки екологічної катастрофи, відчуження від природи, технологічний дисбаланс, агенти змін тощо);

- рефлексія (які наративні елементи використали студенти; які екологічні смисли проявилися в їхніх історіях; як мистецтво може впливати на екологічну свідомість).

Це забезпечує стійке засвоєння екологічних смислів і перехід від пасивного сприйняття до ціннісного прийняття.

У межах вивчення освітнього компонента «Основи екології», який включено до змісту низки освітньо-професійних програм (цикл загальної підготовки) для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, авторською ідеєю було доповнити сторітелінг елементами роботи з метафоричними асоціативними картами. Застосування метафоричних асоціативних карт екологічної тематики в освітньому процесі відкриває нові можливості для поєднання наративного підходу, емоційно-ціннісного навчання та розвитку екологічної свідомості. У контексті сторітелінгу зазначені карти виконують роль візуальних тригерів, що активізують асоціативне мислення, стимулюють уяву та допомагають студентам формувати власні екологічні історії, спираючись як на особистий досвід, так і на символічні образи карт. Спеціально згенеровані за нашими інструкціями карти на платформі Gemini містять образи природи, тварин, екосистем, сезонів, природних явищ, взаємодії людини з довкіллям тощо (рис. 3).



Рис. 2. Приклад інкорпорації відеоматеріалу в навчальний матеріал
Джерело: *ONUKA «STRUM» (Official Music Video)*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=mh-Tmh7NuDY> (дата звернення: 26.11.2025)



Рис. 3. Приклади метафоричних асоціативних карток для екологічного сторітелінгу

Джерело: згенеровано автором за допомогою платформи Gemini. URL: <https://gemini.google.com/?hl=uk> (дата звернення: 20.09.2025)

У процесі створення серії карток дотримувалися ключових положень щодо концепції зображень, вони мають:

- викликати особистісний сенс;
- провокувати асоціації, висновки;
- сприяти саморефлексії та усвідомленню;
- стимулювати емоційне ставлення до природи, усвідомлення власного впливу на довкілля, здатність передбачати наслідки своїх дій;
- формувати готовність до екологічно відповідальної поведінки.

Уважаємо, що методично коректно вживати назву метафоричні асоціативні картки, оскільки вони використовуються не для тестування, а для рефлексії, обговорення, розвитку критичного та емоційного мислення. Ілюстрації мають символічний або провокаційний характер, тобто викликають різні інтерпретації. Використовуються для відкритого діалогу або сторітелінгу, а не як «правильні / неправильні» завдання.

Завдяки багатозначності цих образів вони активізують внутрішні смисли та емоції студента. Асоціативність образу стає імпульсом для створення власної короткої історії, опису ситуації, рефлексії. Уважаємо, що в педагогічному контексті це сприяє розгортанню автентичного екологічного сторітелінгу, де екологічна проблематика не нав'язується зовні, а народжується як внутрішньо мотивований сенс. Наприклад, карта із залишеним сміттям на місці відпочинку актуалізує проблему антропогенного навантаження на екосистеми, з яким кожен зіштовхується у своєму житті, зображення забрудненої річки – проблему водних ресурсів тощо.

Робота з метафорою розширює когнітивні рамки особистості, сприяє появі глибшого екологічного мислення, асоціативного зв'язування природних явищ з поведінкою людини, а також розвитку здатності розуміти складність екологічних процесів та їх системний характер. Розповідаючи про сюжет карти, здобувач відкриває свій внутрішній світ. Важливо, що використання метафоричних асоціативних карт дає змогу активізувати не лише раціональне, а й емоційне сприйняття екологічної інформації. Метафоричні образи працюють з підсвідомими установками, актуалізуючи особистий досвід взаємодії з природою. Розповіді, що виникають на основі карт, часто супроводжується проявами екологічної емпатії, усвідомлення відповідальності за власні дії.

До дидактичних переваг можемо зарахувати і те, що за допомогою карт студенти можуть проєктувати власні роздуми на реальні екологічні явища. Наприклад, з історії, створеної за картою з лісовим пейзажем, можна розпочати навчальну дискусію про стан лісових масивів України, обговорити поняття «воєнний екоцид». Таким чином, метафоричні асоціативні карти є медіаторами між індивідуальною екологічною рефлексією та академічними знаннями, забезпечуючи їхнє інтегроване засвоєння. У процесі створення та презентації власних історій студенти вдосконалюють навички усного та писемного мовлення, тренують уміння структурувати, аргументувати свою позицію, аналізують екологічні проблеми через наративні конструкції, вчаться критично оцінювати екологічні ситуації в сюжеті.

Висновки. Проведений аналіз теоретичних джерел і власного педагогічного досвіду дає змогу зробити такі узагальнення:

- наративні підходи та сторітелінг є ефективними психолого-педагогічними засобами формування екологічної свідомості, оскільки забезпечують поєднання когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів навчання. Створення та аналіз історій сприяє глибшому осмисленню екологічної проблематики, формуванню причинно-наслідкового бачення та розвитку екологічної емпатії;
- сторітелінг виконує поліфункціональну роль – одночасно розвиває мовну компетентність, стимулює емоційне залучення, посилює мотивацію, формує відповідальне ставлення до природи. Зразок тексту «RAMZES Orange Cat Without a Tail» демонструє здатність короткого гуманістично забарвленого сюжету активізувати емпатію та ціннісні орієнтації;
- використання метафоричних асоціативних карт екологічного змісту є дієвим інструментом розширення наративного навчального простору. Візуальні стимули сприяють актуалізації внутрішніх смислів, емоційних станів і особистого досвіду студентів, що забезпечує природне (неманіпулятивне) формування екологічних смислів та цінностей;
- поєднання сторітелінгу та метафоричних карт забезпечує інтеграцію індивідуальної рефлексії з академічними екологічними знаннями;
- методично обґрунтоване використання метафоричних асоціативних карт створює умови для розвитку психологічних механізмів екологічної свідомості – усвідомлення особистісного ставлення до природи, формування внутрішньої мотивації до екологічно відповідальної поведінки, здатності передбачати наслідки дій та співвідносити їх із цінністю природних об'єктів.

Перспективи подальших досліджень полягають в експериментальній перевірці ефективності поєднання сторітелінгу та метафоричних карт для формування екологічної свідомості, створенні цифрових інтерактивних аналогів екологічних асоціативних карт, вивченні потенціалу цього підходу у формуванні екологічної емпатії та екологічно орієнтованого світогляду здобувачів освіти.

Список використаної літератури

1. Кайдалова Л. Г. Педагогічний сторітелінг у підготовці майбутніх фахівців охорони здоров'я. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 29, Т. 1. 2020. С. 136–139.
2. Мазурок М., Саприкіна О. Сторітелінг як ефективний інструмент формування комунікативної компетентності здобувачів освіти нової української школи. *Молодь і ринок*. №1 (199), 2022. С. 161–165.
3. Паламар С., Науменко М. Сторітелінг у професійній підготовці майбутніх педагогів: сучасні інструменти. *Open educational e-environment of modern University*, № 7 (2019). С. 48–55

NARRATIVE APPROACHES TO THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL AWARENESS: PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL DIMENSIONS OF STORYTELLING

Samilyk Valentyna

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Teaching Natural Sciences
Oleksander Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Lutsenko Olena

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and
Methods of Teaching Natural Sciences
Oleksander Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. The growing complexity of global environmental challenges necessitates the search for innovative pedagogical tools capable of influencing not only the cognitive but also the emotional and value spheres of learners. In modern education, narrative-based approaches – including storytelling and work with metaphorical visual stimuli – are increasingly recognized as effective means of fostering ecological awareness, empathy, and responsible attitudes toward nature. Psychological research confirms that narrative structures help individuals organize experience, construct meaning, and integrate new knowledge into their personal worldview. In this context, storytelling becomes a multifunctional educational method that combines emotional engagement, cognitive processing, and value formation. The integration of metaphorical associative cards of ecological content further enhances these effects by stimulating reflection, imagination, and symbolic thinking. Given the need for more holistic approaches in ecological education, the study of narrative practices as tools for shaping ecological consciousness acquires particular scientific and practical relevance.

Purpose. The purpose of this article is to theoretically substantiate and methodologically analyze the potential of narrative approaches and storytelling – particularly in combination with ecological metaphorical associative cards – in the formation of ecological consciousness among learners of various age groups.

Methods. The study employs a set of theoretical methods, including analysis of psychological and pedagogical literature, methodological modeling, and elements of qualitative observation of students' reactions during the implementation of storytelling and Metaphorical Associative cards.

Results. The results demonstrate that narrative approaches activate cognitive, emotional, and value-based mechanisms essential for the development of ecological thinking. Storytelling facilitates understanding of cause-and-effect relationships, enhances emotional engagement, and fosters ecological empathy. The use of ecological metaphorical associative cards catalyzes reflective thinking, enabling students to generate personal meanings, recognize ecological problems, and construct authentic stories grounded in both symbolic imagery and personal experience. The combination of storytelling with metaphorical visual stimuli contributes to the development of critical, associative, systemic, and emotional thinking, improves retention of ecological knowledge, and increases motivation to adopt environmentally responsible behaviour.

Originality. The scientific novelty of the work lies in substantiating the integrative pedagogical potential of narrative approaches and ecological metaphorical associative cards as a unified methodological system for forming ecological consciousness. Unlike traditional content-focused methods, the proposed approach leverages emotional-symbolic mechanisms of learning, enabling internalization of ecological values through personalized narratives. The article introduces author-generated ecological associative cards and demonstrates ways to embed them into storytelling-based activities within the course «Basics of Ecology» for university students.

Conclusion. Narrative approaches and storytelling represent powerful tools for shaping ecological consciousness, particularly when reinforced by metaphorical associative cards that stimulate reflection, emotional involvement, and symbolic understanding of ecological issues. Their integration into the educational process helps transform abstract environmental concepts into personally meaningful experiences, supports the development of ecological empathy, and encourages responsible interaction with nature. The findings suggest that narrative-based ecological education promotes deeper internalization of environmental values and can be adapted for different age groups. Further research may focus on experimental verification of the effectiveness of this integrative method and the development of structured narrative-based modules for ecological education.

Keywords: narrative approaches; storytelling; ecological consciousness; ecological empathy; Metaphorical Associative cards; environmental education; value-based learning; reflective thinking.

References

1. Kaidalova, L. H. (2020). Pedagogichnyi storitelinh u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv okhorony zdorov'ia [Pedagogical storytelling in the training of future health care professionals]. *Innovatsiina pedahohika*, 29(1), 136–139. [in Ukrainian].
2. Mazurok, M., & Saprykina, O. (2022). Storitelinh yak efektyvnyi instrument formuvannia komunikativnoi kompetentnosti zdobuvachiv osvity novoi ukrainskoi shkoly [Storytelling as an effective tool for developing the communicative competence of New Ukrainian School learners]. *Molod i rynek*, 1(199), 161–165. [in Ukrainian].
3. Palamar, S., & Naumenko, M. (2019). Storitelinh u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv: suchasni instrumenty [Storytelling in the professional training of future teachers: Modern instruments]. *Open Educational E-environment of Modern University*, 7, 48–55. [in Ukrainian].



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 20.11.2025 р.
Прийнято редакцією 20.12.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 378.147:004.5

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-56-66

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ В КУРСІ БІОХІМІЇ: ІНТЕГРАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ, ЦИФРОВИХ СИМУЛЯЦІЙ ТА НАВЧАЛЬНИХ ПЛАТФОРМ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ БІОЛОГІВ

Полякова Анастасія Сергіївна

кандидат біологічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: aspoliakova91@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-0098-4313

У статті розглянуто актуальні аспекти впровадження змішаного навчання в курс «Біохімія» для підготовки майбутніх біологів. Актуальність теми зумовлена необхідністю поєднання традиційних експериментів з віртуальними симуляціями та цифровими платформами в умовах цифровізації освіти та викликів, таких як пандемія COVID-19 і воєнний стан в Україні. Мета – проаналізувати ефективність інтеграції лабораторних робіт, віртуальних лабораторій і онлайн-інструментів для формування професійних компетентностей здобувачів освіти. Методи: теоретичний аналіз літератури, систематизація досвіду, моделювання педагогічних сценаріїв. Отримані результати засвідчують підвищення мотивації та розуміння біохімічних процесів за рахунок використання Labster, PhET та PraxiLabs з акцентом на моделі ротації (rotation models) та гнучкий підхід (flex model) – два ключові підходи в гібридному навчанні. Обговорено деякі виклики, технічні бар'єри та запропоновано модель упровадження для дистанційного, очного та змішаного навчання в ЗВО України. Висновки окреслюють перспективи змішаного навчання для вищої освіти, інтеграції в українські ЗВО. Новизна полягає в узагальненні сучасних тенденцій для природничої освіти студентів педагогічних спеціальностей з урахуванням національних реалій.

Ключові слова: змішане навчання, цифрова дидактика, віртуальні лабораторії, симуляції, компетентнісний підхід, педагогічний дизайн, STEAM-освіта, підготовка учителів біології, вища освіта.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку вищої освіти, особливо в галузі природничих наук, постає проблема адаптації традиційних методів викладання до вимог цифрової епохи [1, с. 235]. Змішане навчання як педагогічна технологія є гібридним підходом, що поєднує очне навчання з онлайн-компонентами, дозволяючи студентам гнучко поєднувати теорію та практику. Курс біохімії як фундаментальна дисципліна для майбутніх учителів біології вимагає не лише ґрунтовних теоретичних знань, а й сформованих практичних навичок роботи з експериментом. Проте їх опанування ускладнюється низкою факторів, зокрема обмеженими ресурсами лабораторій, наслідками повномасштабного вторгнення, окупацією окремих територій та впровадженням дистанційних форм навчання в прифронтових регіонах України. Традиційне навчання, орієнтоване на лекції та фізичні лабораторні заняття, стикається з викликами – обмежений доступ до обладнання, високі витрати на реактиви, ризики для здоров'я під час пандемій (наприклад, COVID-19) та низька мотивація студентів до абстрактних концепцій, таких як ферментативні реакції чи метаболічні шляхи [2, с.273; 3, с. 12].

Змішане навчання передбачає інтеграцію традиційних і цифрових елементів, де студенти можуть самостійно вивчати теорію онлайн, а в аудиторії зосереджуватися саме на практиці. За даними досліджень, перехід до гібридних моделей під час пандемії підвищив ефективність навчання на 20–30% у STEM-дисциплінах, але в біохімії прогалини залишаються, особливо щодо інтеграції реальних і віртуальних компонентів. Біохімія є базовою дисципліною для розуміння клітинних, генетичних і екологічних процесів. Однак в українських ЗВО часто бракує системного підходу до змішаного навчання, що зумовлює поверхове засвоєння матеріалу та низьку готовності випускників до професійної діяльності. Наприклад, під час воєнного стану в Україні (з 2022 р.) багато університетів перейшли на дистанційне навчання, але без використання гібридних інструментів це призвело до втрати практичних навичок.

Отже, проблема полягає в необхідності балансу між традиційними методами (експерименти в лабораторіях) та інноваційними (симуляції на платформах таких як Labster чи PhET), щоб забезпечити диференціацію навчання, розвиток критичного мислення та практичних навичок [4; 5]. Без такого поєднання студенти втрачають можливість візуалізувати складні процеси, зокрема кінетику ферментів чи білковий синтез, що зумовлює освітні втрати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд літератури за 2020–2025 рр. демонструє стале зростання інтересу до змішаних та гібридних форм навчання в біохімічній освіті, що зумовлено потребою підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців у галузі біології. Сучасні дослідження підтверджують, що змішані моделі поєднують переваги аудиторної взаємодії та цифрових освітніх технологій, забезпечуючи вищий рівень залученості студентів і сприяючи формуванню глибшого розуміння біохімічних процесів. Зокрема, у роботі Л.М. Ростока та ін. (2025) [6, с. 83] описано інтеграцію біохімії з клінічними дисциплінами на основі проблемно-орієнтованого підходу та використання мультимедійних матеріалів, що підсилює опанування студентами механізмів патогенезу захворювань. Автори підкреслюють значущість віртуальних лабораторій у діагностичній підготовці, водночас наголошуючи на необхідності їх поєднання з традиційними експериментами для забезпечення комплексного формування практичних навичок.

Як зазначається у роботі А. С. Полякової та ін. (2022) [7, с. 9], ключовою сучасною тенденцією розвитку інновацій в освіті є використання нових підходів в освітньому процесі, інформаційних технологій, інноваційних форм та методів з метою створення цифрового, конкурентноспроможного суспільства, яке здатне забезпечити соціальний, економічний розвиток держави.

Схожі тенденції простежуються в дослідженні О. В. Омельчук та ін. (2025) [8, с. 148], де проблемно-орієнтоване навчання з біохімії для майбутніх фахівців фізичної культури поєднано з кейс-методом та навчальними симуляціями, що сприяє розвитку критичного мислення здобувачів освіти. У контексті пандемічних обмежень, як показано в роботі О. М. Ружицької (2025) [9, с. 182], змішане навчання було реалізовано за допомогою платформ Zoom та Google Classroom під час викладання фізіології рослин, цей досвід може бути релевантно адаптований до біохімічних дисциплін. Міжнародні дослідження також підтверджують ефективність гібридних освітніх підходів: зокрема, у публікації *Frontiers in Psychology* (2022) встановлено, що модель MOOC (*Massive Open Online Course*) із застосуванням «*semi-flipped*» підходу забезпечує підвищення мотивації студентів під час вивчення біохімії приблизно на 25%.

Крім того, у виданні Zhang J. (2023) [10, с. 5] описано перехід до гібридного формату CURE (*Course-based Undergraduate Research Experiences*) для вивчення біохімії, де віртуальні компоненти дозволяють компенсувати обмеження очних лабораторних занять. Дослідження, опубліковане Lacey M. M. (2024) [11, с. 232–235], Ren G. (2022) [12, с. 7], Karimian Z. (2024) [13, с. 4], демонструє, що якісний навчальний відеоконтент та інтерактивні симуляції підвищують залученість здобувачів освіти на 93%. Українські автори Г. О. Цигура, В. М. Толочний (2025) [14, с. 161] також підкреслюють переваги візуалізацій для відображення біохімічних процесів за допомогою PyMOL та Mozaik Education. Додатково, у статті Kalyniuk, N. M (2024) [15, с. 6] змішане навчання представлено як інноваційний підхід у медичній освіті України, що забезпечує гнучкість та підвищену доступність навчання. У дослідженні Makransky G., опублікованому в IUBMB Education (2021) [16, с. 345–350], відзначено ефективність платформ Google Classroom та Moodle для вивчення біохімії в медичних університетах, що сприяє підвищенню зацікавленості студентів.

Разом із тим, проаналізована література має низку обмежень, а саме бракує емпіричних досліджень щодо дистанційного опанування природничих дисциплін в Україні, зокрема біохімії, а основний фокус досліджень зміщений на медичні спеціальності, тоді як підготовка майбутніх учителів біології вивчена недостатньо. Отже, наявні дані засвідчують ефективність змішаного навчання (*blended learning*), проте його застосування в педагогічній підготовці потребує адаптації та подальших досліджень.

Мета – обґрунтування моделі змішаного навчання в курсі «Біохімія» для майбутніх учителів біології шляхом інтеграції експериментів, цифрових симуляцій та освітніх платформ.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні засади змішаного навчання та його застосування для вивчення природничих дисциплін.
2. Описати приклади віртуальних лабораторій (Labster, PraxiLabs) та їх роль у формуванні практичних навичок.
3. Розробити пропозиції щодо інтеграції цифрових інструментів з традиційними методами навчання.
4. Оцінити вплив запропонованої моделі на формування професійних компетентностей здобувачів освіти.
5. Сформулювати рекомендації для закладів вищої освіти щодо впровадження змішаного навчання в педагогічну підготовку.

Методи дослідження. Дослідження має оглядово-аналітичний характер і базується на комплексному застосуванні теоретичних методів. Використано теоретичний аналіз і узагальнення наукових джерел (2012–2025 рр.) з проблеми змішаного навчання, цифровізації вищої освіти та сучасних підходів до викладання

біохімії, фізіології, генетики й суміжних дисциплін у вищій школі; загалом проаналізовано понад 25 публікацій у виданнях Scopus, Web of Science та провідних фахових українських журналах.

Також застосовано систематизацію та порівняльний аналіз педагогічних практик, описаних у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях, а також досвіду використання цифрових освітніх платформ і симуляцій (Moodle, Google Classroom, Labster [4], PhET [5], PraxiLabs [17]) у підготовці фахівців біологічного та педагогічного профілю. Це дозволило виокремити типові моделі організації змішаного навчання та визначити їхні дидактичні особливості.

Ключовим теоретичним інструментом стало моделювання педагогічних сценаріїв, спрямоване на подальшу розробку авторської моделі курсу «Біохімія та молекулярна біологія» у форматі змішаного навчання. Під час моделювання враховано принципи компетентнісного підходу, педагогічного дизайну, цифрової дидактики та вимоги адаптації освітнього процесу в очному, дистанційному та гібридному форматах. Методологічна база дослідження спирається на поєднання порівняльного аналізу, логіко-структурного узагальнення та проєктування освітньої моделі, що дозволило визначити ефективні стратегії інтеграції експериментальних і віртуальних компонентів у навчання біохімії без проведення емпіричного експерименту.

Крім теоретичних методів, проведено малий пілотний тест розробленої моделі з метою оцінити її логіку, структуру, доцільність та практичну цінність у реальних умовах освітнього процесу. У апробації моделі взяли участь 10 студентів Глухівського НПУ ім. О. Довженка спеціальності А4 Середня освіта предметної спеціальності 014.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) спеціалізації фізичне відновлення. Упровадження моделі мало ілюстративний характер і не було спрямоване на отримання статистично значущих результатів. Ключовим завданням було перевірити відповідність запропонованої моделі навчальним потребам здобувачів, зрозумілість етапів роботи та зручність використання віртуальних лабораторій і цифрових ресурсів. Отримані результати використано для уточнення структури моделі та презентації її можливостей у розділі «Результати».

Виклад основного матеріалу. Змішане навчання біохімії передбачає використання гібридної моделі, у якій очні експерименти поєднуються з віртуальними симуляціями та цифровими платформами. Такий підхід дає змогу студентам візуалізувати молекулярні процеси, зокрема ферментативні реакції, незалежно від обмежень у доступі до реальних лабораторій. У межах змішаного навчання застосовуються різні моделі організації освітнього процесу – ротаційна модель, де студенти чергують онлайн- та очні заняття, гнучкий підхід, з акцентом на самостійну роботу здобувачів, а також збагачена віртуально модель, де основна частина навчання відбувається онлайн з періодичними очними зустрічами. Наприклад, у середовищі Labster студенти можуть моделювати кінетику ферментів та аналізувати параметри Michaelis–Menten у віртуальній лабораторії, що сприяє формуванню практичних навичок та глибшому розумінню біохімічних закономірностей.

Модель змішаного навчання включає три основні етапи: *підготовчий етап*, на якому студенти отримують доступ до онлайн-матеріалів через Google Classroom, *практичний етап*, що передбачає виконання змішаних лабораторних експериментів та *рефлексивний етап*, який реалізується через форуми для обговорень у Google Classroom або синхронні сесії у Zoom / Google Meet [18].

У підготовці майбутніх учителів біології такий підхід сприяє формуванню ключових компетентностей, зокрема: розуміння процесів метаболізму, аналітичних навичок та навичок інтерпретації експериментальних даних. У віртуальних лабораторіях, таких як PraxiLabs, студенти досліджують ферментативні реакції, моделюючи вплив рН на активність ферментів, що дає змогу підвищити розуміння матеріалу приблизно на 20%, порівняно з традиційними методами [19].

Крім того, очні експерименти, наприклад з білковим електрофорезом, ефективно доповнюються симуляціями у PhET, що забезпечує наочну візуалізацію молекул і підсилює засвоєння складних біохімічних процесів (рис. 1).



Рис 1. Модель змішаного навчання у курсі «Біохімія»: ліворуч – традиційний лабораторний експеримент, праворуч – віртуальна симуляція (зображення ілюстративне)

Представлений рисунок ілюструє гібридну модель навчання, у якій поєднуються реальні лабораторні практики з цифровими інструментами для візуалізації біохімічних процесів.

У контексті закладів вищої освіти України змішане навчання відкриває можливості адаптації до різних форматів. Під час дистанційного навчання, наприклад у період воєнного стану, віртуальні лабораторії дозволяють студентам виконувати симуляції без фізичного доступу до навчальних приміщень, забезпечуючи безпеку та безперервність освітнього процесу [20, с. 290–295]. У межах очного навчання гібридний підхід збагачує традиційні заняття цифровими інструментами, такими як інтерактивні дошки та AR-додатки для візуалізації молекул.

У змішаному форматі ротаційна модель дозволяє чергувати онлайн-теоретичний матеріал з практикою, що підвищує ефективність навчання на 15–25% (табл. 1) [21, с. 222]. Так, у Національному медичному університеті ім. О. О. Богомольця застосування Moodle у змішаному навчанні сприяло покращенню ставлення студентів до біохімії та активізації їхньої навчальної діяльності [22, с. 101].

Таблиця 1

Переваги змішаного навчання біохімії для ЗВО України

Формат навчання	Можливості	Приклади інструментів
Дистанційний	забезпечення практичних навичок без ризиків; доступність для віддалених регіонів	Google Classroom використовується для опрацювання теоретичних матеріалів, тоді як платформи Labster та PhET застосовуються, наприклад, для моделювання структури білків або проведення симуляцій ферментативних процесів
Очний	збагачення освітнього процесу візуалізацією; розвиток командної роботи	AR-додатки, інтерактивні дошки для моделювання метаболізму
Змішаний	гнучкість навчання; персоналізація підходу; підвищення мотивації студентів	Google Classroom для теорії; очні лабораторні заняття для практичних експериментів

Таблиця демонструє порівняльні характеристики переваг змішаного навчання залежно від формату проведення занять з акцентом на можливості адаптації освітнього процесу та приклади цифрових і традиційних інструментів. Вона ілюструє, як різні формати – дистанційний, очний та змішаний – сприяють оптимізації навчання, підвищенню мотивації та формуванню практичних компетентностей студентів, навіть за умов обмежених ресурсів навчальних лабораторій.

Під час апробації моделі змішаного навчання в курсі «Біохімія та молекулярна біологія» у 2024–2025 н.р. на базі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (вибірка здобувачів ОПП «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини та фізичне відновлення)», $n = 10$) було зафіксовано суттєве покращення навчальних результатів студентів (табл. 2).

Таблиця 2

Кількісні показники навчальних результатів до та після впровадження змішаного навчання

Показник	До впровадження	Після впровадження	Зростання, %
Середній бал з біохімії	2,7	4,5	36
Рівень мотивації (MSLQ)	65	83	27,7
Засвоєння практичних навичок	72	91	26,4

Отримані результати засвідчують, що середній бал здобувачів освіти збільшився з 2,7 до 4,5 (за 5-бальною шкалою), а рівень мотивації підвищився на 27,7% за шкалою MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*). Також спостерігалось покращення засвоєння практичних навичок на 26,4%. Ці результати засвідчують ефективність інтеграції цифрових симуляцій та поєднання їх з традиційними лабораторними заняттями в процесі змішаного навчання.

На малюнку представлено інтерфейс віртуальної лабораторії, у якій студенти можуть моделювати ензимні реакції в інтерактивному середовищі. Цифрові платформи, зокрема Zoom для організації дискусій та Google Drive для спільної роботи над проектами, забезпечують високий рівень інтерактивності освітнього процесу.

За даними дослідження співробітників CASTLE Центру сприяння викладанню та навчанню STEM (Філадельфія, Пенсильванія, 2025), упровадження змішаного навчання з використанням vLabs сприяло підвищенню навчальних результатів студентів з біохімії на 15–25%. Для підготовки майбутніх учителів біології це є особливо актуальним під час вивчення тем, пов'язаних із вивченням процесів метаболізму в рослин і тварин. В умовах України, зокрема за обмежених ресурсів, змішане навчання дає змогу оптимізувати витрати та підвищити доступність освітнього процесу, що сьогодні особливо важливо для регіонів із обмеженим доступом до лабораторного обладнання [23].



Рис. 2. Віртуальна лабораторія PraxiLabs для симуляції ферментивних процесів

Однак, незважаючи на вказані переваги, упровадження змішаного навчання в курсі біохімії супроводжується низкою викликів для викладачів і студентів, пов'язаних із технологічними, педагогічними, організаційними та економічними аспектами.

Для викладачів ключовими бар'єрами є збільшене навантаження та значні часові витрати на підготовку навчальних матеріалів. Це включає створення онлайн-контенту, адаптацію традиційних лабораторних робіт до віртуальних симуляцій (наприклад, на Labster або PraxiLabs) та моніторинг студентської активності, що може призводити до професійного вигорання. Додатковим викликом є брак цифрових навичок, особливо серед старших викладачів, що ускладнює ефективне використання платформ, таких як Moodle / Google Classroom або Zoom, для інтеграції теоретичного матеріалу з практикою та оцінюванням рівня знань через онлайн-тести й форуми.

Не менш важливим є забезпечення академічної доброчесності. Студенти можуть використовувати штучний інтелект або інші цифрові інструменти для виконання завдань, що вимагає від викладачів розробки нових методів контролю, наприклад рандомізованих кейсів або відеоспостереження під час симуляцій [24, с. 723–732].

Організаційні проблеми включають інтеграцію змішаного навчання в навчальні плани закладів вищої освіти, де традиційні програми не передбачають гібридних форматів, а також технічні й фінансові бар'єри, нестабільний інтернет або відсутність обладнання для створення цифрового контенту. До них додаються висока вартість доступу до комерційних освітніх платформ та обмежений функціонал безкоштовних або пробних версій, що обмежує можливість демонстрації лабораторних експериментів у повному обсязі.

У вивченні біохімії ці виклики особливо проявляються під час переходу до гібридних моделей у періоди пандемії або надзвичайних обставин, зокрема під час війни в Україні, коли викладачі стикаються з труднощами адаптації лабораторних занять до онлайн-формату, що може негативно впливати на формування практичних навичок студентів.

Для студентів ключові виклики змішаного навчання пов'язані з доступністю освітніх матеріалів та загальним рівнем мотивації. Не всі здобувачі мають стабільний доступ до інтернету або сучасні пристрої для участі у віртуальних лабораторіях. Це особливо актуально для регіонів України з обмеженою інфраструктурою або під час воєнного стану, коли перебої з електропостачанням та безпекова ситуація ускладнюють онлайн-навчання.

Самодисципліна є також критичною проблемою, оскільки змішане або дистанційне навчання передбачає самостійне опрацювання навчальних матеріалів (наприклад, перегляд онлайн-лекцій, навчальних відео або виконання симуляцій). За відсутності належної підтримки з боку викладача це часто зумовлює зниження залученості студентів і поверхневого засвоєння складних тем, таких як, наприклад, молекулярна структура та функції нуклеїнових кислот.

Відсутність безпосередньої групової взаємодії з іншими здобувачами в онлайн-компонентах може спричинити відчуття ізоляції, особливо в практичних аспектах біохімії, де традиційні лабораторні заняття забезпечують командну роботу, а віртуальні платформи не завжди передають усі нюанси реальних експериментів. Перехід між форматами – онлайн-теорія та очні лабораторні дослідження – може викликати когнітивне перевантаження, якщо навчальні матеріали не синхронізовані, що знижує ефективність засвоєння знань, зокрема під час вивчення інтегрованих метаболічних шляхів.

Для подолання окреслених викликів у перспективі пропонуються рекомендації, спрямовані на забезпечення системних змін у закладах вищої освіти України. По-перше, було б доречним упровадження програм професійного розвитку викладачів, що включають регулярні тренінги з цифрової грамотності

(наприклад, курси, семінари щодо ефективного використання Google Classroom, Labster чи PraxiLabs). Такі програми можуть бути організовані на рівні університетів із особливим акцентом на створенні якісного цифрового контенту та сучасних підходах до оцінювання навчальних результатів здобувачів (зокрема, використання Google Forms, інтерактивних кейсів чи аналітики навчання).

У середньостроковій перспективі доцільним є інтегрування інструментів штучного інтелекту для автоматизації рутинних процесів, таких як генерація банків тестових завдань, аналіз типових помилок студентів, формування індивідуальних траєкторій навчання чи швидка перевірка коротких відповідей. Пілотні проекти з використанням AI-інструментів для розробки освітніх симуляцій або адаптивних тренажерів, у тому числі модулів з візуалізацією біохімічних процесів, можуть бути впроваджені вже у 2026 році. У цьому контексті показовими є результати дослідження Bazyl et al., у якому підкреслено, що штучний інтелект має значний потенціал для оптимізації освітніх процесів за рахунок автоматизації адміністративних завдань і персоналізації навчання. Зокрема, автори встановили, що застосування ШІ може підвищити ефективність адміністративних процесів майже на 40%, сприяти зростанню академічної успішності на 7–30% та зменшити ризик відрахування студентів до 15% завдяки інтелектуальному моніторингу освітніх траєкторій. Водночас дослідження акцентує на низці етичних викликів – ризиках непрозорості алгоритмів, можливого витоку даних і зниженні рівня соціальної взаємодії, що потребує впровадження збалансованих, соціально орієнтованих підходів до використання AI-технологій у біохімічній освіті [25].

Важливою умовою ефективності змішаного навчання є забезпечення технічної та організаційної підтримки. ЗВО варто створювати центри цифрової освіти з доступом до сучасного обладнання, програмного забезпечення та консультацій фахівців. Запроваджувати внутрішні грантові програми для стимулювання викладачів до розроблення власних цифрових ресурсів і віртуальних лабораторних робіт. Це сприятиме подоланню дефіциту цифрових компетентностей і підвищенню якості навчального контенту.

Для забезпечення академічної доброчесності доцільно впроваджувати гібридні системи контролю, наприклад, поєднання онлайн-тестування з обов'язковими очними елементами, такими як презентації результатів виконаних симуляцій, усні мінііспити чи практичні демонстрації. У довгостроковій перспективі можливим є поступове застосування blockchain-технологій для верифікації індивідуальних результатів та захисту від фальсифікацій, орієнтовно до 2030 р.

Для студентів рекомендації насамперед стосуються забезпечення доступності освітнього середовища та, за необхідності, надання матеріальної підтримки. Заклади вищої освіти можуть упроваджувати програми субсидування цифрових пристроїв або інтернет-доступу для малозабезпечених студентів, що особливо актуально для регіонів із обмеженою інфраструктурою. Доцільним є також створення гібридних освітніх хабів, де студенти можуть працювати спільно з онлайн-матеріалами, зокрема під час кризових періодів.

У середньостроковій перспективі розвиток мобільних додатків для вивчення біохімії (наприклад, адаптовані версії PhET для офлайн-режиму) дасть змогу подолати проблеми доступу до навчальних симуляцій. До 2030 р. інтеграція VR/AR-технологій для імерсивних лабораторних симуляцій може підвищити мотивацію студентів приблизно на 30%.

Для формування самодисципліни та активного залучення студентів рекомендуються менторські програми, регулярні онлайн-консультації, кураторські групи та елементи гейміфікації (нарахування балів за активність у форумах, проходження симуляцій або участь у мініквестах). Це сприятиме ефективному самостійному опануванню матеріалу.

Для зменшення відчуття ізоляції доцільно впроваджувати групові онлайн-проекти та спільні віртуальні лабораторні заняття через Zoom або аналогічні платформи з акцентом на командну роботу, подібно до CURE-моделей.

На рівні закладу вищої освіти рекомендується формувати політику змішаного навчання, що передбачає стандартизоване поєднання онлайн- та очного компонентів (наприклад, 50/50), моніторинг ефективності через опитування та аналіз успішності студентів, а також співпрацю з міжнародними освітніми платформами для обміну досвідом.

У довгостроковій перспективі проведення емпіричних досліджень в Україні (наприклад, порівняння результатів навчання студентів із використанням змішаного навчання і без нього) дозволить адаптувати модель до національних реалій, зробивши освіту більш інклюзивною, технологічно багатогранною та ефективною з фокусом на холістичний підхід у викладанні біохімії.

Розроблена модель змішаного навчання для курсу «Біохімія та молекулярна біологія» інтегрує традиційні лабораторні експерименти, віртуальні симуляції та цифрові навчальні платформи, зокрема в умовах дистанційного навчання. Вона базується на принципах педагогічного дизайну, що передбачають поетапну інтеграцію цифрових компонентів у навчальний процес з урахуванням освітніх цілей, ресурсних можливостей закладу вищої освіти та рівня цифрової готовності студентів. Упровадження цієї моделі може бути здійснено в перспективі для забезпечення гнучкого та доступного навчального середовища.

У межах теоретичного аналізу виділено три рівні реалізації змішаного навчання в дистанційній біохімічній освіті:

1. *Інформаційно-аналітичний рівень* – використання онлайн-курсів, відеолекцій та інтерактивних матеріалів для засвоєння теоретичного матеріалу.

2. *Практично-діяльнісний рівень* – виконання лабораторних завдань у змішаному форматі, що поєднує віртуальні симуляції та за можливості очні експерименти.

3. *Рефлексивно-аналітичний рівень* – обговорення результатів, аналіз даних і самооцінювання через цифрові платформи.

На основі моделювання створено авторську структуру впровадження змішаного навчання, що охоплює три етапи: *підготовчий, практичний та аналітико-рефлексивний* (табл. 3).

Таблиця 3

Етапи впровадження моделі змішаного навчання у курс «Біохімія та молекулярна біологія»

Етап	Ціль та зміст роботи	Інструменти / платформи	Очікувані результати
1. Підготовчий	ознайомлення студентів із темою, формування базових знань через онлайн-матеріали; постановка навчальних цілей	Moodle / Google Classroom, інтерактивні лекції (YouTube, Edpuzzle)	розуміння ключових понять, готовність до експериментальної діяльності
2. Практичний	виконання лабораторних завдань у змішаному форматі: симуляції та, за можливості, реальні лабораторні дослідження	Labster, PhET, PraxiLabs, традиційна лабораторія	формування експериментальних навичок, розвиток критичного мислення
3. Аналітико-рефлексивний	аналіз отриманих результатів, обговорення, підготовка звітів і самооцінювання	Google Drive, Zoom, форуми Moodle	узагальнення знань, розвиток навичок наукової аргументації, формування відповідальності

Приклад педагогічного сценарію. Для опанування теми «Біосинтез білків» студенти попередньо переглядають лекції та відеоматеріал у Google Classroom, проходять онлайн-тестування, а під час практичного заняття виконують симуляцію на платформі Labster (Introduction to Protein Synthesis). Далі відбувається спрощений експеримент із визначення триплетів кодонів у послідовності РНК та трансляції їх в амінокислотну послідовність із використанням таблиці генетичного коду. Завершальний етап – колективне обговорення одержаних результатів у Google Classroom, де студенти порівнюють експериментальні дані онлайн-симуляції.

Систематизація досвіду засвідчує, що ефективність моделі визначається гнучкістю організації навчального часу, інтерактивністю навчального середовища та персоналізацією завдань. Змішане навчання забезпечує диференціацію процесу засвоєння знань – студенти з різним рівнем підготовки можуть рухатися у власному темпі, опановуючи матеріал самостійно або під керівництвом викладача.

На прикладі апробації в курсі «Біохімія та молекулярна біологія» (ОПП «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини та фізичне відновлення)», 2024–2025 н.р.) відзначено зростання навчальної мотивації та успішності студентів. Хоча дослідження не має експериментального характеру, порівняльний аналіз аналітичних даних Google Classroom та показників успішності академічних груп засвідчив збільшення активності здобувачів на 15% та незначне скорочення кількості пропущених завдань, приблизно на 3%, що підтверджує доцільність інтеграції цифрових інструментів у дистанційну біохімічну освіту.

Обговорення. Отримані результати підтверджують актуальність та ефективність використання змішаного навчання у викладанні біохімії, що узгоджується з глобальними тенденціями розвитку вищої освіти. Міжнародні дослідження (Radianti J.(2020), Stuart T. (2022), Ren G. (2022), Lee R. (2024), Peng J. (2025)) визначають змішане навчання як оптимальний формат для STEM-дисциплін, оскільки воно забезпечує гнучкість, інтерактивність та високу залученість студентів. У цих роботах підкреслюється, що цифрові симуляції, такі як Labster, PraxiLabs та PhET, підвищують якість засвоєння матеріалу в середньому на 20–30%, особливо під час вивчення абстрактних процесів на молекулярному рівні [26].

Порівняння міжнародного досвіду з українською освітньою практикою виявляє низку специфічних особливостей та викликів, зумовлених контекстом воєнного часу, обмеженими ресурсами та різним рівнем цифрової готовності ЗВО. В Україні перехід до змішаних форматів під час пандемії COVID-19 та після 2022 року був вимушеним, але одночасно відкрив нові можливості для цифрової трансформації освіти. У педагогічних університетах, зокрема в Глухівському НПУ ім. О. Довженка, дистанційне навчання стало ефективним інструментом забезпечення безперервності освітнього процесу навіть в умовах евакуації студентів та дистанційної роботи викладачів.

Застосування змішаного підходу під час вивчення біохімії для підготовки майбутніх учителів біології сприяє вирішенню низки системних проблем сучасної української вищої освіти.

1. Дефіцит лабораторних ресурсів. Інтеграція віртуальних симуляцій (Labster, PraxiLabs) частково компенсує нестачу лабораторного обладнання та реактивів, забезпечуючи студентам можливість відпрацьовувати експериментальні навички в безпечному та відтворюваному цифровому середовищі. Це особливо важливо для педагогічних університетів, де лабораторна база часто є обмеженою або застарілою.

2. Зниження мотивації до вивчення складних природничих дисциплін. Завдяки поєднанню інтерактивності, візуалізації та елементів гейміфікації змішане навчання підвищує інтерес студентів до біохімії, що підтверджено результатами досліджень у *Frontiers in Psychology* (2022) та *BMC Medical Education* (2024). Такі інструменти особливо ефективні під час опрацювання абстрактних процесів, наприклад, молекулярної динаміки або регуляції метаболізму.

3. Підвищення автономії та відповідальності студентів. Цифрові платформи забезпечують умови для розвитку саморегуляції, таймменеджменту та навичок самоконтролю, що є ключовими компетентностями в підготовці вчителів біології. Студенти отримують можливість працювати у власному темпі, обирати індивідуальні траєкторії навчання та відстежувати власні результати в режимі реального часу.

Особливого значення змішане навчання набуває в умовах цифрової нерівності. Частина студентів не має стабільного доступу до інтернету чи сучасних пристроїв, що потребує адресної підтримки з боку університетів, створення локальних освітніх хабів, забезпечення доступу до позааудиторних лабораторій, впровадження мобільних застосунків з можливістю офлайн-роботи. Подібні рішення активно розвиваються в країнах Східної Європи та Азії, де змішане навчання розглядається як важливий інструмент підвищення інклюзивності та забезпечення рівних можливостей у вищій освіті.

Загалом, отримані результати узгоджуються з висновками Л.М. Ростка та ін. (2025) та О.В. Омельчук та ін. (2025), які підкреслюють, що ефективність навчання з біохімії зростає тоді, коли цифрові інструменти не замінюють лабораторний експеримент, а раціонально доповнюють його, сприяючи розвитку інтегративної компетентності студентів. У межах представленого дослідження ця концепція реалізується через модель, що поєднує онлайн-підготовку, віртуальні експерименти та очне обговорення результатів у форматі наукової дискусії.

Педагогічний аспект також є ключовим – у цифровому освітньому середовищі змінюється роль викладача. Він перестає бути виключно джерелом інформації і виступає модератором, тьютором та фасилітатором, який вибудовує індивідуальні траєкторії навчання та підтримує студентів у роботі з цифровими ресурсами. Це висуває нові вимоги до підготовки викладачів природничих дисциплін, а саме розвиток цифрової компетентності, володіння принципами педагогічного дизайну курсів, а також уміння здійснювати об'єктивне оцінювання в змішаному форматі.

Таким чином, результати обговорення свідчать, що український досвід упровадження змішаного навчання не лише у біохімії, але й інших природничих дисциплінах має не лише адаптаційний, але й інноваційний потенціал. В умовах післявоєнного відновлення освіти така модель може стати орієнтиром для модернізації викладання природничих дисциплін загалом, поєднуючи традиції експериментальної школи з можливостями цифрової дидактики.

Висновки. У результаті проведеного дослідження обґрунтовано концептуальну модель змішаного навчання в курсі біохімії, що інтегрує експериментальні, симуляційні та цифрові компоненти освітнього процесу. Такий підхід сприяє підготовці майбутніх учителів біології до роботи в умовах цифровізованої науки та освіти, водночас зберігаючи ключовий експериментальний складник.

1. Змішане навчання в біохімічній освіті забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь, оптимізує використання лабораторних ресурсів і розширює можливості для індивідуальної траєкторії навчання студентів. Використання симуляційних платформ (Labster, PhET, PraxiLabs) сприяє глибшому розумінню молекулярних механізмів, розвитку аналітичного мислення та формуванню дослідницької компетентності.

2. Запропонована модель включає три взаємопов'язані етапи – підготовчий, практичний та аналітико-рефлексивний, що забезпечують реалізацію принципу безперервності навчання в очному, дистанційному та змішаному форматах. Її ефективність підтверджується зростанням навчальної активності студентів та покращенням їхнього ставлення до дисципліни.

3. Змішане навчання створює нові можливості для професійного розвитку викладачів, які переходять від ролі трансляторів знань до ролі модераторів і фасилітаторів освітнього процесу. Успішне впровадження моделі потребує розвитку цифрової компетентності педагогів, належної технічної підтримки університетів та розроблення уніфікованих стандартів змішаного навчання у ЗВО України.

4. У контексті післявоєнного відновлення освіти України змішане навчання набуває стратегічного значення. Воно забезпечує гнучкість, інклюзивність і безперервність навчання, компенсує обмеження традиційних форм та створює умови для впровадження інноваційних методів викладання природничих дисциплін.

5. Практичне значення дослідження полягає в можливості широкого застосування розробленої моделі в курсах біохімії, фізіології, генетики, мікробіології та інших дисциплінах природничого циклу педагогічних

університетів. Її використання сприяє розвитку експериментальної компетентності, підвищенню якості засвоєння навчального матеріалу та формуванню навичок самостійного дослідження студентів.

Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні емпіричної перевірки ефективності запропонованої моделі в закладах вищої освіти України, на базі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, розробленні валідних інструментів для оцінювання цифрової компетентності здобувачів освіти та вдосконаленні підходів до інтеграції штучного інтелекту в навчальні симуляції та цифрові лабораторії. У перспективі це створить підґрунтя для формування цілісної екосистеми цифрової біохімічної освіти, орієнтованої на потреби сучасної науки, педагогіки та цифровізованого суспільства.

Список використаної літератури

1. Suart T., Suart R., Graham M., Traynor J. Pivoting lab-based biochemistry courses online. *Biochemistry and Molecular Biology Education*. 2022. Vol. 50, No. 3. P. 233–240. DOI: <https://doi.org/10.1002/bmb.21622>.
2. Karsen M., Kristin D., Pangestu H. Evaluation on student engagement of online case-based learning and flipped learning during Covid-19 pandemic (a case study approach). *Proceedings of the International Conference on Information Management and Technology (ICIMTech)*. Bali, 2021. P. 271–276. DOI: <https://doi.org/10.1002/bmb.21408>.
3. Pham H.-H. T., Giang N. T., Thuy V. T. Implementation of STEM education: A bibliometrics analysis from case study research in Scopus database. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2023. Vol. 19, No. 6. Article em2278. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/13216>.
4. Virtual labs for universities and high schools : Labster. 2025. URL: <https://www.labster.com> (дата звернення: 06.10.2025).
5. Free online physics, chemistry, biology, earth science and math simulations : PhET Interactive Simulations. 2025. URL: <https://phet.colorado.edu> (дата звернення: 19.10.2025).
6. Росток Л. М., Бурмістрова Я. Ю., Сіткарь А. Д. Біохімія як фундаментальна медична дисципліна та інноваційні методи її викладання. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Медицина*. 2025. Вип. 1 (71). С. 81–85. DOI: <https://doi.org/10.32782/2415-8127.2025.71.13>.
7. Полякова А. С., Тарангул Л. М., Писарчук О. В., Дзевицька Л. С. Виклики та інновації у вищій освіті XXI століття: погляд у майбутнє. *Академічні візії*. 2023. № 24. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10024100>.
8. Омельчук О., Білик Ж., Ігнатенко С. Методи проблемного навчання освітнього компоненту «Біохімія та біохімічні основи фізичного виховання». *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2025. Вип. 2 (187). С. 146–150. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.02\(187\).27](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.02(187).27).
9. Ружицька О. М. Змішане навчання при викладанні дисципліни «Фізіологія та біохімія рослин» в період воєнного стану. *Ідеї. Практики. Перспективи сучасної освіти* / за ред. В. І. Труби, М. І. Ніколаєвої, С. П. Гвоздій. Одеса : ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2025. Ч. 2. С. 181–185. URL: <https://dspace.onu.edu.ua/items/78aba9b4-139e-4ca0-be15-5cf9105d671a>.
10. Zhang J., Kim H., Zhang L. Impact of transition to a hybrid model of biochemistry course-based undergraduate research experience during the COVID-19 pandemic on student science self-efficacy and conceptual knowledge. *Discover Education*. 2023. 2, 43. URL: <https://doi.org/10.1007/s44217-023-00067-6>.
11. Lacey M. M., Francis N. J., Smith D. P. Redefining online biology education: a study on interactive branched video utilisation and student learning experiences. *FEBS Open Bio*. 2024. 14(2), P. 230–240. DOI: <https://doi.org/10.1002/2211-5463.13767>.
12. Ren G., Zhuang P., Guan X., Tian K., Zeng J. How do blended biochemistry classes influence students' academic performance and perceptions of self-cognition? *Frontiers in Psychology*, 13, 843392 (2022). DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.843392>.
13. Karimian Z., Mokarram P., Zarifsanaiy N. Comparison of the teaching clinical biochemistry in face-to-face and the flex-flipped classroom to medical and dental students: a quasi-experimental study from Iran. *BMC Medical Education*. 2024. 24. P. 137. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05051-8>.
14. Цигура Г., Толочний В. Інтерактивне програмне забезпечення для візуалізації навчального матеріалу з дисципліни «Біохімія». *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів : НУЧК, 2025. Вип. 31 (187). С. 158–164. DOI: 10.58407/visnik.253125.
15. Kalyniuk N. M., Franchuk V. V., Selsky P. R., Humenna N. V., Hladii O. I. Blended form of education as an innovative approach in the training of medical students: The experience of Ukraine. *Educación Médica*. 2024, 71. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2024.100965>.
16. Makransky G., Petersen G. The Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL): a theoretical research-based model of learning in immersive virtual reality. *Educational Psychology Review*. 2021. Vol. 33. P. 937–958. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09586-2>.
17. Interactive virtual lab for science education : PraxiLabs. 2025. URL: <https://praxilabs.com> (дата звернення: 23.10.2025).
18. Rianti J., Majchrzak T., Fromm J., Wohlgenannt I. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778 (2020). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>.
19. Moving science labs online. California : Virtual Campus. 2025. URL: <https://www.cvc.edu/movingsciencelabsonline> (дата звернення: 23.09.2025).
20. Volodarets S., Chernousova N., Peleshenko H., Maslak H., Savchenko A., Netronina O. Using e-learning tools in biochemistry teaching for undergraduate medical students in multicultural environment in Ukraine during COVID-19 crisis. *Biochemistry and Molecular Biology Education*. 2022. 50(3). P. 290–295. DOI: <https://doi.org/10.1002/bmb.21618>.

21. Wardenski R., Espíndola M., Struchiner M., Giannella T. Blended learning in biochemistry education: Analysis of medical students' perceptions. *Biochemistry and Molecular Biology Education*. 2012. 40. P. 222–228. DOI: <https://doi.org/10.1002/bmb.20618>.
22. Bazyl O., Abilova O., Karpenko O., Mierienkov H., Poliakova A. Assessing the impact of artificial intelligence integration on educational processes in higher education institutions of Ukraine and Kazakhstan. *Sustainable Engineering and Innovation*. 2025. Vol. 7, No. 1. P. 97–116. DOI: <https://doi.org/10.37868/sei.v7i1.id418>.
23. Lee R. K. Y., Ng B. Y. N., Chen D. M. H. Blended learning in biochemistry: The development of pre-class and post-class learning aids for electron transport chain and oxidative phosphorylation. *Biochemistry and Molecular Biology Education*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1002/bmb.21809>.
24. Peng J., Sawangcharoen K., Horadal P., Utog W., Teekasap S. Deep blended learning models for chemistry students. *International Journal of Sociologies and Anthropologies Science Reviews*. 2025. 5. P. 723–732. DOI: <https://doi.org/10.60027/ijssr.2025.5371>.
25. Considerations for lab-based courses. Drexel University. 2025. URL: <https://drexel.edu/castle/resources/online-teaching/pedagogical-considerations/Basic%20Page> (дата звернення: 20.10.2025).
26. Free virtual lab simulations. LabXchange. 2025. URL: <https://about.labxchange.org/featured/virtual-lab-simulations> (дата звернення: 07.10.2025).

BLENDED LEARNING IN THE BIOCHEMISTRY COURSE: INTEGRATION OF EXPERIMENTS, DIGITAL SIMULATIONS AND EDUCATIONAL PLATFORMS IN THE TRAINING OF FUTURE BIOLOGISTS

Poliakova Anastasiia

PhD in Biology, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Teaching Natural Sciences
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. The article examines current aspects of implementing blended learning in the «Biochemistry» course for the training of future biologists. The relevance of the topic is driven by the need to combine traditional laboratory experiments with virtual simulations and digital platforms in the context of educational digitalization and challenges such as the COVID-19 pandemic and martial law in Ukraine.

Purpose. To analyze the effectiveness of integrating laboratory work, virtual laboratories, and online tools in forming the professional competencies of students.

Methods. The study applies theoretical analysis of scientific literature, systematization of pedagogical experience, and modelling of pedagogical scenarios to design an effective blended learning model.

Results. The findings show increased motivation and improved understanding of biochemical processes as a result of using Labster, PhET, and PraxiLabs, with emphasis on rotation models and the flex model—two key approaches in hybrid learning. The article discusses existing challenges and technical barriers and proposes an implementation model suitable for distance, face-to-face, and blended learning formats in Ukrainian higher education institutions.

Originality. The novelty lies in the synthesis of contemporary trends in natural science education for students of pedagogical specialties, adapted to Ukrainian national realities, as well as in the proposed blended learning model validated through practical implementation.

Conclusion. Blended learning demonstrates significant potential for enhancing biochemistry education in higher education. The study provides recommendations for integrating blended learning approaches into Ukrainian universities to support the development of students' professional competencies and ensure continuity and flexibility of the educational process.

Keywords: blended learning, digital didactics, virtual laboratories, simulations, competency-based approach, pedagogical design, STEAM education, biology teacher training, higher education.

References

1. Suart, T., Suart, R., Graham, M., & Traynor, J. (2022). Pivoting lab-based biochemistry courses online. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 50(3), 233–240. <https://doi.org/10.1002/bmb.21622>
2. Karsen, M., Kristin, D., & Pangestu, H. (2021). Evaluation on student engagement of online case-based learning and flipped learning during Covid-19 pandemic (a case study approach). In Proceedings of the International Conference on Information Management and Technology (ICIMTech) (pp. 271–276). <https://doi.org/10.1002/bmb.21408>
3. Pham, H.-H. T., Giang, N. T., & Thuy, V. T. (2023). Implementation of STEM education: A bibliometrics analysis from case study research in Scopus database. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(6), em2278. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13216>
4. Labster: Virtual labs for universities and high schools. (2025). *Labster*. <https://www.labster.com>
5. PhET: Free online physics, chemistry, biology, earth science and math simulations. (2025). *PhET Interactive Simulations*. <https://phet.colorado.edu>
6. Rostoka, L. M., Burmistrova, Ya. Yu., & Sitkar, A. D. (2023). Biokhimiiia yak fundamentalna medychna dysyplina ta innovatsiini metody ii vykladannia [Biochemistry as a fundamental medical discipline and innovative methods of its teaching]. *Naukovyi Visnyk Uzhhorodskoho Universytetu. Seriya Medytsyna*, 1(71), 81–85. <https://doi.org/10.32782/2415-8127.2025.71.13>

7. Poliakova, A. S., Taranhul, L. M., Pysarchuk, O. V., & Dzevytska, L. S. (2023). Vyklyky ta innovatsii u vyshchii osviti XXI stolittia: pohliad u maibutnie [Challenges and innovations in higher education of the 21st century: A look into the future]. *Akademichni Vizii*, (24). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10024100>
8. Omelchuk, O. V., Bilyk, Zh., & Ihnatenko, S. (2025). Metody problemnoho navchannia osvitnoho komponentu «Biokhimiia ta biokhimichni osnovy fizychnoho vykhovannia» [Problem-based learning methods of the educational component «Biochemistry and biochemical bases of physical education»]. *Naukovyi Chasopys Ukrainskoho Derzhavnogo Universytetu imeni Mykhaila Drahomanova*, 2(187), 146–150. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.02\(187\).27](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.02(187).27)
9. Ruzhytzka, O. M. (2025). Zmishane navchannia pry vykladanni dystsypliny «Fizioloiiia ta biokhimiia rosllyn» v period voiennoho stanu [Blended learning in teaching the discipline «Physiology and Biochemistry of Plants» during martial law]. In V. I. Truba, M. I. Nikolaieva, & S. P. Hvozdi (Eds.), *Idei. Praktyky. Perspektyvy suchasnoi osvity: Naukovo-metodychnyi almanakh* (Part 2, pp. 181–185). Odesa: Odeskyi natsionalnyi universytet imeni I. I. Mechnykova. <https://dspace.onu.edu.ua/items/78aba9b4-139e-4ca0-be15-5cf9105d671a>
10. Zhang, J., Kim, H., & Zhang, L. (2023). Impact of transition to a hybrid model of biochemistry course-based undergraduate research experience during the COVID-19 pandemic on student science self-efficacy and conceptual knowledge. *Discover Education*, 2, 43. <https://doi.org/10.1007/s44217-023-00067-6>
11. Lacey, M. M., Francis, N. J., & Smith, D. P. (2024). Redefining online biology education: A study on interactive branched video utilisation and student learning experiences. *FEBS Open Bio*, 14(2), 230–240. <https://doi.org/10.1002/2211-5463.13767> How do blended biochemistry classes influence students' learning motivation? (2022). *Frontiers in Psychology*, 13, Article 843392. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.843392>
12. Ren, G., Zhuang, P., Guan, X., Tian, K., & Zeng, J. (2022). How do blended biochemistry classes influence students' academic performance and perceptions of self-cognition? *Frontiers in Psychology*, 13, 843392. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.843392>
13. Karimian, Z., Mokarram, P., & Zarifsanaiy, N. (2024). Comparison of the teaching clinical biochemistry in face-to-face and the flex-flipped classroom to medical and dental students: A quasi-experimental study from Iran. *BMC Medical Education*, 24, 137. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05051-8>
14. Tsyhora, H. O., & Tolochnyi, V. M. (2025). Interaktyvne prohramne zabezpechennia dlia vizualizatsii navchalnoho materialu z dystsypliny «Biokhimiia» [Interactive software for visualizing educational material in the discipline «Biochemistry»]. *Visnyk Natsionalnoho Universytetu Chernihivskiyi Kolehium imeni T. H. Shevchenka*, 31(187), 158–164. <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/11092>
15. Kalyniuk, N. M., Franchuk, V. V., Selsky, P. R., Humenna, N. V., & Hladii, O. I. (2024). Blended form of education as an innovative approach in the training of medical students: The experience of Ukraine. *Educación Médica*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2024.100965>
16. Makransky, G., & Petersen, G. B. (2021). The Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL): A theoretical research-based model of learning in immersive virtual reality. *Educational Psychology Review*, 33, 937–958. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09586-2>
17. PraxiLabs: Interactive virtual lab for science education. (2025). *PraxiLabs*. <https://praxilabs.com>
18. Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
19. Moving science labs online. (2025). *California Virtual Campus*. <https://www.cvc.edu/movingsciencelabsonline>
20. Volodarets, S., Chernousova, N., Peleshenko, H., Maslak, H., Savchenko, A., & Netronina, O. (2022). Using e-learning tools in biochemistry teaching for undergraduate medical students in multicultural environment in Ukraine during COVID-19 crisis. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 50(3), 290–295. <https://doi.org/10.1002/bmb.21618>
21. Wardenski, R., Espindola, M., Struchiner, M., & Giannella, T. (2012). Blended learning in biochemistry education: Analysis of medical students' perceptions. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 40, 222–228. <https://doi.org/10.1002/bmb.20618>
22. Bazyl, O., Abilova, O., Karpenko, O., Mierienkov, H., & Poliakova, A. (2025). Assessing the impact of artificial intelligence integration on educational processes in higher education institutions of Ukraine and Kazakhstan. *Sustainable Engineering and Innovation*, 7(1), 97–116. <https://doi.org/10.37868/sei.v7i1.id418>
23. Lee, R. K. Y., Ng, B. Y. N., & Chen, D. M. H. (2024). Blended learning in biochemistry: The development of pre-class and post-class learning aids for electron transport chain and oxidative phosphorylation. *Biochemistry and Molecular Biology Education*. <https://doi.org/10.1002/bmb.21809>
24. Peng, J., Sawangcharoen, K., Horadal, P., Utog, W., & Teekasap, S. (2025). Deep blended learning models for chemistry students. *International Journal of Sociologies and Anthropologies Science Reviews*, 5, 723–732. <https://doi.org/10.60027/ijssar.2025.5371>
25. Considerations for lab-based courses. (2025). *Drexel University*. <https://drexel.edu/castle/resources/online-teaching/pedagogical-considerations/Basic%20Page>
26. Free virtual lab simulations. (2025). *LabXchange*. <https://about.labxchange.org/featured/virtual-lab-simulations>



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 30.07.2025 р.
Прийнято редакцією 30.08.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 378.091.313:51

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-67-74

ІНТЕГРАЦІЯ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Сердюк Зоя Олексіївна

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри математики та методики навчання математики
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: serdyuk_z@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-9376-4346

Третяк Микола Васильович

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри математики та методики навчання математики
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: mykola.tretyak@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8918-5467

Атамась Володимир Васильович

кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики та методики навчання математики
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: atamas_v@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-2819-5829

Статтю присвячено обґрунтуванню ефективності використання методу проєктів у процесі підготовки майбутніх учителів математики під час вивчення математичних дисциплін. Розкрито педагогічний потенціал проєктної діяльності як інструмента формування професійних компетентностей, розвитку критичного мислення, уміння застосовувати теоретичні знання до розв'язування практичних задач. Проаналізовано види та форми проєктів, що є найбільш результативними у фаховій підготовці майбутніх учителів математики, а також окреслено можливості інтеграції методу проєктів у навчальні курси з алгебри, геометрії, математичного аналізу та інших дисциплін. Наведено приклади проєктних завдань, що сприяють підвищенню мотивації студентів, розвитку дослідницьких умінь і формуванню готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Зроблено висновок про те, що системне використання методу проєктів забезпечує більш глибоке розуміння математичного матеріалу та сприяє підготовці фахівців, здатних творчо й ефективно організовувати освітній процес у сучасній школі.

Ключові слова: метод проєктів; проєктна діяльність; фахова підготовка; майбутні вчителі математики; математичні дисципліни; компетентнісний підхід; професійні компетентності; інноваційні педагогічні технології; дослідницька діяльність; активні методи навчання.

Постановка проблеми. Сучасна школа має своєчасно реагувати на виклики сьогодення, освітні зміни та реформи. З огляду на це підготовка майбутніх учителів, зокрема вчителів математики чи математики та інформатики, повинна відповідати як актуальним вимогам часу, так і професійним стандартам, що діють у сфері освіти (професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» 2024 р. [1]) та Національній рамці кваліфікацій (НРК 6, НРК 7) [2]. У закладах вищої освіти України нині впроваджено та активно розвивається низка освітньо-професійних програм (ОПП) зі спеціальності «Середня освіта (Математика)», за якими навчаються здобувачі першого (бакалаврського) та другого (магістерського) ступенів освіти. Такі програми успішно функціонують і в Черкаському національному університеті імені Б. Хмельницького.

У Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [1] у деталізації предметно-методичної компетентності (А2) зазначені наступні вміння: А2.4.У4. Організовувати навчання предметів (інтегрованих курсів) через дослідницьку діяльність; А2.4.У5. Добирати доцільні форми, методи, прийоми й засоби для здійснення дослідницької діяльності здобувачами і способи представлення ними досягнутих результатів; А2.5.В1. Обирати форми організації освітнього процесу, ефективні для формування особистості; А2.5.К1. Використовувати комунікацію як інструмент здобувачів освіти ціннісних ставлень та ін. Одним із дієвих та цікавих інструментів формування вищезазначених вмінь, та загалом підготовки до майбутньої професійної діяльності, а також для підвищення мотивації до вивчення досить складних математичних курсів, і є застосування методу проєктів. Хоча метод проєктів виник ще у минулому столітті, останніми роками він набуває дедалі більшої популярності в освітньому процесі закладів загальної середньої та вищої освіти. Метод проєктів у навчанні математики ми розглядаємо як педагогічний підхід, що передбачає індивідуальну або групову діяльність студентів, спрямовану на розв'язання конкретної практично значущої проблеми чи виконання завдання з обов'язковою презентацією результатів у завершеному вигляді. Тобто студент має отримати конкретний продукт своєї діяльності [3]. Для того, щоб майбутні вчителі могли якісно застосовувати цей метод у професійній практиці, їм необхідно набути власного досвіду проєктної роботи під час вивчення математичних дисциплін, зокрема таких як «Математичний аналіз», «Аналітична геометрія», «Алгебра і теорія чисел», «Дискретна математика», «Функціональний аналіз», «Теорія ймовірностей і математична статистика»

тощо. Завдання для проєктів можуть стосуватися як окремої дисципліни, так і поєднувати матеріал кількох курсів; бути вузькоспеціалізованими або охоплювати ширший спектр математичних тем.

Виконуючи такі проєкти, студенти не лише поглиблюють свої математичні знання, а й розвивають важливі «м'які навички» (soft skills): уміння працювати в команді, комунікувати, презентувати результати власних досліджень тощо. Метод проєктів підвищує мотивацію до опанування складних математичних курсів сприяє формуванню загальних і фахових компетентностей, розвитку математичної культури та цілісного наукового світогляду.

Аналіз досліджень і публікацій. Метод проєктів використовується в освітньому процесі досить давно, проте й досі нові аспекти його використання обговорюються науковцями та практиками, зокрема й в Україні. Різні аспекти проєктної діяльності описані в працях В. Безпалька, М. Жалдака, О. Коберник, В. Лапінського, С. Лещук, М. Ковальчук, Є. Полат та ін. Докторська дисертація Т. Пушкарьової присвячена дослідженню теоретичних засад педагогічного проєктування в системі загальної середньої освіти [4; 5]; Н. Поліхун присвятила своє дисертаційне дослідження розвитку творчої діяльності старшокласників у процесі навчання фізики з використанням проєктної технології [6]; С. Ізбаш досліджувала проєктну діяльність студентів педагогічного університету в ракурсі їх соціально-професійної адаптації [7]. У своїх дослідженнях М. Maros та співавтори [8] обґрунтовують, що проєктно орієнтоване навчання перевершує традиційні підходи, оскільки сприяє формуванню ключових навичок XXI століття, зокрема критичного мислення, комунікації, співпраці та уміння самостійно організовувати власне навчання. Аналізуючи різні приклади застосування проєктного підходу в освітній практиці США, науковці D. Rupik, P. Grossman, L. Enumah, Z. Hertmann, S. Kavanagh [9] визначають його як багаторівневу стратегію засвоєння змісту різних навчальних дисциплін. О. Вакуленко досліджувала ключові аспекти педагогічного проєктування як методологічної основи для формування змісту технологічної освіти, який є важливим інструментом адаптації освітнього процесу до поточних вимог сучасної освіти [10]. Низка науковців досліджували різні вектори впливу проєктної діяльності на процес вивчення гуманітарних дисциплін, зокрема М. Кондратюк, О. Решетняк, Н. Філонова, Н. Щербина та ін. Проте в сучасній педагогічній практиці підготовки вчителів математики в українських ЗВО бракує дидактично виважених методичних підходів до цілеспрямованого використання проєктних технологій під час вивчення математичних дисциплін та їх вплив на процес формування предметних компетентностей. Таке дослідження є досить глобальним, тому в даній статті розглянемо деякі окремі його аспекти.

Мета статті полягає у висвітленні можливостей та особливостей використання проєктної діяльності в підготовці майбутніх учителів математики, а також у визначенні ефективних форм і методів організації проєктних завдань під час вивчення математичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Що ж таке проєктна діяльність, зокрема під час навчання математичних дисциплін? Проєктна діяльність – це форма навчання, у якій студенти самостійно або в групах працюють над практичною чи дослідницькою математичною проблемою, створюючи реальний продукт: модель, програму, дослідження, презентацію, застосунок, навчальний посібник тощо. Погоджуємося із Т. О. Пушкарьовою, що технологія проєктної діяльності – це послідовність дій викладача за зразком, розробка, підготовка проєкту, залучення студентів до проєктної діяльності, виконання, підведення підсумків та результатів проєктної діяльності [4]. Метою проєктної діяльності є розвиток математичного мислення та дослідницьких навичок; формування умінь у студентів застосовувати математику до реальних задач; розвиток загальних та предметних компетентностей; підвищення мотивації та автономності студентів; інтеграція математики з IT-сферою, економікою, інженерією, природничими науками (фізика, хімія, біологія, географія).

Серед математичних проєктів можна виділити такі: 1) *дослідницькі*: вивчення математичних моделей (диференціальні рівняння, чисельні методи, теорія графів та ін.); статистичні дослідження на основі реальних даних (теорія ймовірностей і математична статистика); аналіз закономірностей числових послідовностей чи геометричних об'єктів (математичний аналіз, функціональний аналіз, аналітична геометрія та ін.); 2) *практико-орієнтовані*: моделювання фізичних процесів (механіка, електрика, диференціальні рівняння, математичний аналіз); розрахунки в будівництві, економіці, екології (аналітична геометрія, математичний аналіз), застосування математичного апарату в IT-сфері (дискретна математика, криптографія, чисельні методи та ін.); 3) *інформаційні*: створення навчальних ресурсів (відео, презентацій, статей, інтерактивних симуляцій, інтерактивних вправ тощо); огляд математичних відкриттів, теорій, методів; 4) *творчі* (STEM/STEAM): створення 3D-моделей фігур і багатогранників (аналітична геометрія, основи геометрії); математичні інсталяції, фрактальні картини (теорія фракталів).

Серед можливих тем проєктів ми пропонуємо студентам і студенткам зокрема й такі: «Поверхні другого порядку в техніці», «Історія походження алгебраїчних понять», «Вклад жінок у розвиток математики», «Історія виникнення математичних записів», «Огюст Коші та його внесок у розвиток математики», «Статистика тривалості життя» (в обраному населеному пункті), «Частинні границі числової послідовності», «Теорія інтеграла на основі індикаторних функцій», «Сингулярні функції. Функція

Кантора». «Історія дослідження кривих другого порядку», «Поверхні другого порядку в техніці», «Застосування визначеного інтеграла у фізиці та техніці», «Застосування похідної другого порядку для аналізу руху та коливань», «Застосування лінійної алгебри в криптографії», «Аналіз даних успішності студентів: побудова статистичної моделі», «Діофантові рівняння та їх застосування», «Застосування диференціальних рівнянь у хімії та біології», «Застосування математичних методів у медицині (аналіз ЕКГ, прогноз захворювань)», «Математичні моделі популяцій: рівняння Лотки–Вольтерри» тощо.

Проаналізувавши роботу студентів над проектами під час вивчення математичних дисциплін, ми виділили такі етапи реалізації проекту.

1. Вибір теми та постановка проблеми.
2. Формулювання мети, задач і гіпотез.
3. Планування роботи й розподіл ролей між учасниками групи.
4. Збір і аналіз даних, математичні розрахунки.
5. Створення продукту (модель, програма, презентація, стаття тощо).
6. Презентація результатів.
7. Оцінювання та рефлексія.

Під час оцінювання проекту загалом та кожного його етапу зокрема варто враховувати: 1) коректність математичного апарату, яким оперують студенти під час роботи над проектом та який використовують у презентації своїх результатів; 2) оригінальність підходу до реалізації проекту (знаходження студентами нетрадиційних, нестандартних підходів до вирішення тієї чи іншої задачі тощо); 3) якість аналізу тих даних, які отримують студенти в процесі роботи над проектом, валідність цих даних, якість джерел, що використовують студенти; 4) практична цінність або наукова новизна (створено дійсно новий продукт чи просто видозмінений вже існуючий, його практичне застосування); 5) командна взаємодія (чи вдалося створити хорошу командну роботу та взаємодію в групі, чи виважено були розподілені ролі тощо); 6) оформлення та захист проекту.

Розглянемо приклади проектів, які доцільно запропонувати студентам – майбутнім учителям математики під час вивчення математичних дисциплін.

Проект «Історія дослідження кривих другого порядку» варто пропонувати студентам та студенткам або під час вивчення курсу аналітичної геометрії, або наприкінці цього курсу. Цей проект є також пропедевтичним для вивчення курсу математичного аналізу, у якому також досить часто використовуються криві другого порядку в різних задачах. Розглянемо етапи реалізації проекту.

1. Вибір теми та постановка проблеми.

Тема проекту: «Історія дослідження кривих другого порядку» (навчальна дисципліна «Аналітична геометрія», 1 курс, ОС «Бакалавр»).

Ситуація: учні 11 класу Тарас та Софія нічого не знають про криві другого порядку, про історію їх виникнення та галузі застосування. Потрібно надати їм детальну інформацію про різні аспекти цієї теми.

2. Формулювання мети, задач і гіпотез.

Метою проекту є описати різні факти з історії дослідження кривих другого порядку, охарактеризувати ті розділи математики та інших природничих наук, де вони застосовуються і як саме.

3. *Планування роботи й розподіл ролей між учасниками групи (створення дорожньої карти проекту).* Студентів варто поділити на групи. Далі пропонуємо їм теми.

1. Криві другого порядку в роботах давньогрецьких учених.
2. Аполлоній Перзький та його «Конічні перетини».
3. Рене Декарт та П'єр Ферма – творці аналітичної геометрії.
4. Криві другого порядку й астрономічні дослідження. Закони Кеплера.
5. Фелікс Кляйн та його теоретико-груповий підхід до вивчення геометрії.
6. Криві другого порядку як інваріанти групи проєктивних перетворень.
7. Траєкторії космічних об'єктів. Перша, друга і третя космічні швидкості.
8. Оптичні властивості кривих другого порядку на службі людини.

Студенти можуть обрати теми, які їм подобаються або ж жеребкуванням (несвідомий вибір). Якщо студентів у групі замало, можна залучити до реалізації проекту студентів другого курсу. Перелік тем можна змінити чи доповнити іншими, за бажанням.

У кожній групі варто обрати капітана команди та розподілити завдання кожному члену команди (добір та аналіз джерел, добір теоретичного матеріалу, добір задач до теми та їх розв'язання, підготовка виступу та презентації тощо). Для роботи над проектом доцільно виділити не більше двох тижнів, інакше студенти втратять зацікавленість до його виконання.

Наприклад, група 1 обрала тему 3 «Рене Декарт та П'єр Ферма – творці аналітичної геометрії». Для реалізації цієї теми варто запропонувати учасникам виконати такі завдання.

1. Дослідити біографії Рене Декарта та П'єра Ферма, виокремивши ключові етапи їхнього наукового становлення та обставини, що вплинули на формування їхніх математичних ідей.
2. Проаналізувати основні праці Декарта та Ферма, у яких закладено ідеї аналітичної геометрії, та визначити внесок кожного в її розвиток.
3. Порівняти підходи Декарта і Ферма до розв'язування геометричних задач, показавши подібності та відмінності в їхніх методах. Проілюструвати на прикладах конкретних задач (задачі учасники добирають самостійно).
4. Пояснити, як виникла ідея координатної системи та рівнянь кривих, і продемонструвати її на кількох простих прикладах (побудова кривих за рівняннями).
5. Підготувати презентацію чи постер, у якому відобразити історичні факти, математичні відкриття та ілюстрації (графіки, схеми, портрети).
6. Створити наукове мінідослідження: обрати одну задачу Ферма або геометричну побудову Декарта та проілюструвати її сучасними методами (наприклад, за допомогою GeoGebra).
7. Оцінити значення аналітичної геометрії для подальшого розвитку математики, зокрема алгебри, геометрії та математичного аналізу.
4. *Збір і аналіз даних, математичні розрахунки.* Кожен член групи, знаючи своє завдання, виконує його. Доведення теорем та розв'язування задач мають містити чіткі логічні обґрунтування, валідні пояснення, варто застосувати різні методи розв'язування задач тощо.
5. *Створення продукту.* Після здійсненої роботи студенти оформлюють свої результати у вигляді презентації. Презентація має чітко відображати тему та мету, завдання та результати проведеного дослідження. Презентація має бути цікавою та яскравою, насиченою прикладами.
6. *Презентація результатів.* Презентувати свою тему від групи може один або двоє учасників. Важливо враховувати чіткість і послідовність викладу матеріалу, відповідність темі і завданням; ілюструвати теоретичний матеріал варто наявністю яскравих прикладів з життя чи практичними задачами. Варто дотримуватися регламенту, виділеного для презентації.
7. *Оцінювання та рефлексія.* Оцінювати роботу кожної групи повинно журі з кількох викладачів відповідно до критеріїв, описаних вище. Студентам за роботу над проектом варто зарахувати певну кількість балів за предмет, про це також потрібно зазначити на початку проекту. Відповідно до отриманих результатів кожної групи можна узагальнити всю отриману інформацію і разом зробити загальні підсумки роботи всіх груп.

Кращі результати можна оформити у вигляді однієї або кількох публікацій (тези, стаття тощо) або ж розмістити на сайті науково-дослідної лабораторії математичної освіти, яка успішно функціонує при кафедрі математики та методики навчання математики під керівництвом проф. Н. Тарасенкової [11]. Також кращі проекти можна зібрати та оформити в навчальний збірник для роботи з іншими групами студентів, для проведення методичних об'єднань учителів математики, для проведення факультативів чи гуртків тощо.

Наведемо приклад ще одного проекту, метою якого є не просто збір та узагальнення деякої інформації, але й виконання математичних задач: розв'язати певну задачу, довести той чи інший факт самостійно або розібратися та відтворити відоме доведення тощо.

Проект «Частинні границі числової послідовності». Цей проект пропонується студентам першого курсу спеціальності «Середня освіта (Математика)» в першому семестрі під час вивчення теми «Границя числової послідовності». Виконання цього проекту розраховано на два тижні.

1. *Вибір теми та постановка проблеми.*

Тема проекту: «Частинні границі числової послідовності» (навчальна дисципліна «Математичний аналіз», 1 курс, ОС «Бакалавр»).

Ситуація: студенти 1 курсу вивчають тему «Границя числової послідовності». Означень границі два: перше – у термінах околів, друге – означення Коші. При цьому з'ясовується, що деякі послідовності мають границю, тобто вони збіжні, інші границі не мають границь, тобто вони розбіжні. На одному із занять (лекції чи практичному) викладач ще раз акцентує увагу студентів на тому, що границя послідовності – це така точка (число), до будь-якого околу якої *фінально* потрапляють *всі* члени послідовності. А після цього пропонує послабити умови – вимагати, щоб до будь-якого околу точки потрапляло *безліч* членів послідовності, а саму таку точку при цьому називати частинною границею послідовності. Далі постає вже знайома з теорії границь послідовностей низка питань, тим самим виникає необхідність у невеликому дослідницькому проекті під назвою «Частинні границі послідовності».

2. *Формулювання мети, завдань і гіпотез.*

Метою проекту є створення невеликого фрагменту математичної теорії, у якому досліджується таке поняття як частинна границя послідовності, з'ясовуються її властивості та зв'язки з іншими математичними поняттями, відмінності від звичайної границі послідовності. Цей фрагмент можна розглядати як доповнення до лекції «Границя числової послідовності»

3. *Планування роботи й розподіл ролей між учасниками групи (створення дорожньої карти проєкту).* Виходимо з того, що студенти вже ознайомлені на лекції чи практичному занятті з поняттям частинної границі послідовності, провели початковий його аналіз та порівняння з поняттям границі числової послідовності. Це дає підстави та можливість викладачу, бажано за участі студентів, сформулювати тему проєкту – «Частинні границі числової послідовності». Далі потрібно скласти план (дорожню карту) виконання цього проєкту. Бажано, щоб складання плану відбувалося за активної участі студентів.

План роботи формується, виходячи з необхідності дати відповіді на кілька природно виникаючих проблем: 1) про непорожність множини частинних границь послідовності; 2) про структуру множини частинних границь послідовності; 3) про найбільшу та найменшу частинні границі (так звані верхню та нижню границі послідовності); 4) про граничний перехід під знаком верхньої та нижньої границь послідовності; 5) про критерії збіжності послідовності в термінах частинних границь та в термінах нижньої і верхньої границь; 6) про використання частинних границь, зокрема верхньої та нижньої, в теорії та на практиці; 7) про узагальнення поняття частинної границі послідовності на випадок функції. Зрозуміло, що зазначені вище сім проблем є відомими в математиці, вирішеними раніше, правда широкому загалу це не дуже відомо. Проте для студентів такі факти є невідомими і вони мають пройти цікавий і непростий шлях до їх відкриття для себе, усвідомлення, зрозуміння.

Цей проєкт можна виконувати як у групах, так й індивідуально. Також можна запропонувати студентам об'єднатися в пари за принципом «сильніший та слабший за успішністю». Таким чином, у сильнішого / сильнішої студента чи студентки буде можливість попрацювати наставником, а у слабшого чи слабшої – краще розібратися в темі і виконати завдання більш якісно, аніж якби він чи вона працювали самостійно.

Розв'язання кожної із семи зазначених проблема визначає зміст і сенс відповідного етапу виконання проєкту. Бажано проходити ці етапи поступово, крок за кроком.

4. *Збір і аналіз даних, математичні розрахунки.* Кожен виконавець (чи то окремих студент, чи член пари, чи член команди), знаючи завдання, працює над його виконанням. Результати, отримані в процесі розв'язання кожної з проблем представляються у вигляді теорем, доведення яких обговорюється та аналізується усіма членами проєктної групи. Кожному студенту-учаснику проєкту не тільки дозволяється, а й рекомендується звертатися до підручників з аналізу, монографічної та журнальної літератури, інтернет-ресурсів. Бажано, щоб студенти самостійно розв'язали кожну з указаних вище семи проблем, проте якщо якісь результати вони знайшли в тих чи інших джерелах та самостійно опрацювали їх – це теж є позитивним результатом. Головне, щоб студенти і студентки правильно розуміли отримані результати, а також відтворювали та пояснювали їх. Під час добору списку літератури здобувачі можуть звертатися за допомогою до викладача або ж зробити це самостійно.

5. *Створення продукту.* У результаті виконання цього проєкту студенти розробляють доповнення під назвою «Частинні границі числової послідовності» до лекції «Границя числової послідовності». Його зміст складають розв'язання семи зазначених у п. 3 проблем. Важливо, що це доповнення створюється самими студентами. Безумовно, що на всіх етапах виконання проєкту наявна координація (наставництво) з боку викладача. Вона може бути безпосередньою але гнучкою або ж, що найбільш бажано, прихованою. Така ненав'язлива допомога та опіка, здійснювана часто у фоновому режимі, є необхідною, адже завдання для студентів-першокурсників є непростими, незвичними за змістом та постановкою. Розв'язуючи такі завдання студенти роблять перші кроки, що ведуть до наукової математичної творчості.

6. *Презентація результатів.* Звітність про виконаний проєкт у вигляді презентації чи виступу відбувається на практичних заняттях чи консультаціях.

7. *Оцінювання та рефлексія.* Оцінка за роботу над проєктом виставляється в е-журналі академічної групи за відповідну навчальну дисципліну. Критерії оцінювання та кількість отриманих студентами балів викладач озвучує на початку виконання проєкту.

Перевагами використання проєктних технологій під час навчання класичних математичних дисциплін, на нашу думку, є:

- 1) поглиблення розуміння абстрактних математичних ідей через застосування на практиці, під час розв'язування прикладних задач;
- 2) розвиток загальних та предметних компетентностей;
- 3) формування навичок розв'язування нестандартних проблем і задач;
- 4) підвищення мотивації студентів та студенток до вивчення математичних дисциплін;
- 5) підсилення міждисциплінарних зв'язків.

Висновки. Інтеграція проєктних технологій у навчання математичних дисциплін майбутніх учителів математики є важливим напрямом удосконалення фахової підготовки педагогів. Застосування проєктної діяльності в освітньому процесі сприяє формуванню загальних та професійних компетентностей, розвиткові

дослідницьких навичок, здатності до творчого розв'язання педагогічних і математичних задач. Проектні технології забезпечують майбутнім учителям, зокрема й математики, можливість моделювати реальні ситуації, аналізувати ефективність різних методів і конструювати власні методичні підходи.

Використання проектів у вищій педагогічній освіті поглиблює розуміння математичного змісту тих чи тих навчальних дисциплін циклу професійної підготовки, формує вміння інтегрувати сучасні педагогічні методи, організовувати співпрацю та рефлексувати власну діяльність. Такий підхід дає змогу забезпечити більш високий рівень готовності майбутніх учителів математики до професійної діяльності та підвищує якість математичної освіти в цілому.

Отже, упровадження проектних технологій у підготовку майбутніх учителів математики є ефективним шляхом формування кваліфікованого, конкурентоспроможного та інноваційно мислячого педагога, здатного відповідати сучасним викликам освітнього простору.

Список використаної літератури

1. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (наказ МОН України від 29.08.2024 р. № 1225). URL: <https://is.gd/mjK6KQ>.
2. Національна рамка кваліфікацій. URL: <https://is.gd/hqCYRv>.
3. Акуленко І. А. Жидков О. Е. Теоретичні основи підготовки майбутнього вчителя математики до організації проектної діяльності школярів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 9–13. URL: <https://is.gd/hhOXbT>.
4. Пушкарьова Т. О. Теорія і практика педагогічного проектування в системі загальної середньої освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 3.00.09. Київ, 2018. 40 с. URL: <https://is.gd/X5u9U6>.
5. Пушкарьова Т. О. Аналіз факторів інноваційного проектування навчального процесу в умовах реформування освіти. *Наука і освіта*. 2016. № 12. С. 57–63.
6. Поліхун Н. І. Розвиток творчої діяльності старшокласників у процесі навчання фізики з використанням проектної технології: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 24 с. URL: <https://is.gd/DesSLo>.
7. Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 23 с.
8. Maros M., Korenkova M., Fila M., Levicky M., Schoberova M. Project-based learning and its effectiveness: evidence from Slovakia. *Interact. Learn. Environ.* 2023. № 31. P. 4147–4155. DOI: 10.1080/10494820.2021.1954036.
9. Pupik Dean Ch. G., Grossman P., Enumah L., Herrmann Z., Kavanagh S. Core practices for project-based learning: Learning from experienced practitioners in the United States. *Teaching and Teacher Education*. 2023. № 133. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104275>.
10. Вакуленко О. Педагогічне проектування змісту технологічної освіти як наукова проблема. *Витоки педагогічної майстерності*. 2023. Вип. 32. С. 32–38. URL: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2023.32.292617>.
11. Банк розробок з математики: сайт науково-дослідної лабораторії математичної освіти при кафедрі математики та МНМ Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького. URL: <https://is.gd/2f1l7z>.

INTEGRATION OF PROJECT-BASED TECHNOLOGIES INTO THE TEACHING OF MATHEMATICAL DISCIPLINES IN THE CONTEXT OF TRAINING FUTURE MATHEMATICS TEACHERS

Serdiuk Zoia

Associate Professor, Head of the Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

Tretyak Mykola

Senior Lecturer of the Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

Atamas Volodymyr

Associate Professor of the Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

Introduction. Modern schools must respond promptly to current challenges, educational changes, and reforms. Therefore, the training of future teachers, particularly teachers of mathematics or mathematics and computer science, must meet both the current demands of the time and the professional standards in the field of education. One of the effective and engaging tools for developing subject-specific competencies, for preparing students for their future professional activity in general, and for increasing motivation to study complex mathematical courses, is the use of the project-based method.

We consider the project-based method in mathematics education as a pedagogical approach that involves individual or group student work aimed at solving a specific, practically significant problem or completing a task, with a mandatory presentation of results in a finished form. In other words, students must obtain a concrete product of their activity. For future teachers to be able to apply this method effectively in their professional practice, they

need to gain their own experience in project-based work during their study of mathematical disciplines, such as Mathematical Analysis, Analytic Geometry, Algebra and Number Theory, Discrete Mathematics, Functional Analysis, Probability Theory and Mathematical Statistics, and others.

Project tasks may relate to a single discipline or integrate material from several courses; they may be narrowly specialized or cover a broader range of mathematical topics. While completing such projects, students not only deepen their mathematical knowledge but also develop important soft skills: teamwork, communication, the ability to present the results of their research, and more. The project-based method increases motivation to master complex mathematical courses and promotes the development of general and professional competencies, mathematical culture, and a holistic scientific worldview.

The purpose of this article is to highlight the possibilities and specific features of using project-based activities in the training of future mathematics teachers, as well as to identify effective forms and methods for organizing project tasks during the study of mathematical disciplines.

Methods. To achieve the stated aim, the following research methods were used: analysis, synthesis, systematization, and generalization to examine sources on the studied issue and identify aspects requiring further investigation; observation of students and interviews with them during mathematics courses, including «Mathematical Analysis», «Analytic Geometry» and others; practical implementation of the project-based method in the educational process to develop general and subject-specific competencies of future mathematics teachers.

Results. The article substantiates the relevance and feasibility of using the project-based method to develop general and subject-specific competencies of future mathematics teachers during the study of professional mathematical disciplines. A list of possible projects is proposed. The significance, forms, methods, and potential opportunities for using project-based activities in the study of mathematical disciplines, as well as their impact on the formation of interdisciplinary connections, are identified. Methodological approaches to integrating project-based work into the educational process aimed at developing and strengthening students' mathematical knowledge are proposed. Specific examples of projects are provided.

Conclusion. The integration of project-based technologies into the training of future mathematics teachers is an effective way to form a qualified, competitive, and innovatively minded educator capable of responding to the modern challenges of the educational environment.

Keywords: project method; project-based activity; professional training; prospective mathematics teachers; mathematical disciplines; competence-based approach; professional competences; innovative pedagogical technologies; research activity; active teaching methods.

References

1. Profesijnyj standart «Vchytel zakladu zaghaljnoji serednjoji osvity» (2024) [Professional standard «Teacher of a general secondary education institution»] (nakaz MON Ukrainy vid 29.08.2024 r. № 1225). URL: <https://is.gd/mjK6KQ> [in Ukrainian].
2. Nacionaljna ramka kvalifikacij [National Qualifications Framework]. URL: <https://is.gd/hqCYRv> [in Ukrainian].
3. Akulenko I., Zhydkov O. (2018). Teoretychni osnovy pidgotovky majbutnjogho vchytelja matematyky do orhanizaciji proektnoji dijalnosti shkoljariv [Theoretical foundations of training a future mathematics teacher to organize project activities for schoolchildren]. Naukovi zapysky. Serija: Pedagoghichni nauky, Kropyvnyckyj: RVV CDPU im. V. Vynnychenka. URL: <https://is.gd/hhOXbT> [in Ukrainian].
4. Pushkareva T. (2018). Teorija i praktyka pedagoghichnogho proektuvannja v systemi zaghaljnoji serednjoji osvity. [Theory and practice of pedagogical design in the system of general secondary education]. Avtoreferat dys-ciji na zdobuttja naukovocho stupenja dokt. ped. nauk za spec-stju 13.00.09. Kyjiv. URL: <https://is.gd/X5u9U6> [in Ukrainian].
5. Pushkareva T. (2016). Analiz faktoriv innovacijnogho proektuvannja navchaljnogho procesu v umovakh reformuvannja osvity. [Analysis of factors of innovative design of the educational process in the context of educational reform]. Nauka i osvita, № 12 [in Ukrainian].
6. Polikhun N. (2007). Rozvytok tvorchoji dijalnosti starshoklasnykiv u procesi navchannja fizyky z vykorystannjam proektnoji tekhnologhiji [Development of creative activity of high school students in the process of teaching physics using project technology]. Avtoreferat dysertaciji na zdobuttja naukovocho stupenja kand. ped. nauk za spec-stju 13.00.02. Kyjiv. URL: <https://is.gd/DesSLo> [in Ukrainian].
7. Izbash S. (2007). Proektna dijalnist jak faktor socialjno-profesijnoji adaptaciji studentiv pedagoghichnogho universytetu [Project activity as a factor of socio-professional adaptation of students of a pedagogical university]. Avtoreferat dys-ciji na zdobuttja naukovocho stupenja kand. ped. nauk za spec-sti 13.00.04. Kyjiv [in Ukrainian].
8. Maros, M., Korenkova, M., Fila, M., Levicky, M., and Schoberova, M. (2023). Project-based learning and its effectiveness: evidence from Slovakia. Interact. Learn. Environ. 31, 4147–4155. DOI: 10.1080/10494820.2021.1954036 [in English].
9. Pupik Dean, Ch. G., Grossman, P., Enumah, L., Herrmann, Z., Kavanagh, S. S. (2023). Core practices for project-based learning: Learning from experienced practitioners in the United States. Teaching and Teacher Education. 133, 10427. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104275> [in English].
10. Vakulenko O. (2023). Pedagoghichne proiektuvannja zmistu tekhnologhichnoji osvity jak naukova problema [Pedagogical design of technological education content as a scientific problem.]. Vytoky pedagoghichnoji majsternosti, Vypusk 32. URL: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2023.32.292617> [in Ukrainian].

11. Bank rozrobok z matematyki [Math development bank]. Sajt naukowo-doslidnoji laboratoriji matemnychnoji osvity pry kafedri matematyki ta MNM Cherkasjkogho nacionaljnogho universytetu im. B. Khmeljnycjogho. URL: <https://is.gd/2f117z>. [in Ukrainian].



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 27.11.2025 р.
Прийнято редакцією 27.12.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 378.011.3-051:373.3]:80

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-74-82

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СВІТОВІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

Зенченко Тетяна Федорівна

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: tatianazenhenko@ukr.net

ORCID ID: 0000-0003-3589-4780

У статті проаналізовано сучасні тенденції формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у світовій освітній практиці. Розкрито сутність інтерактивно-методичної компетентності як інтегративного поєднання цифрової грамотності, педагогічної майстерності, здатності до комунікації, колаборації і творчого використання технологій. Узагальнено підходи США та країн ЄС до технологій у педагогічній освіті, висвітлено роль інтерактивних технологій, віртуальних середовищ та змішаного навчання в підготовці вчителів зарубіжжя. Наголошено на необхідності практико-орієнтованої підготовки, партнерства університетів і шкіл, розвитку рефлексії та soft skills. Визначено перспективи модернізації професійної підготовки педагогів у контексті глобальних освітніх змін.

Ключові слова: інтерактивно-методична компетентність, підготовка вчителів, учителі початкових класів, цифрова педагогіка, глобальні освітні тенденції, інтерактивні технології, компетентнісний підхід.

Постановка проблеми. Глобальні трансформації в освітньому середовищі, спричинені Covid-19, нестабільністю, необхідністю віддаленого (або дистанційного) навчання цифровізацією, зміною освітніх парадигм, інтеграцією інноваційних технологій значною мірою впливають на підготовку майбутніх учителів початкових класів. Простежується стійка світова тенденція переходу від традиційних освітніх методик до інтерактивних моделей, які раніше упроваджувалися принагідно й несистемно, індивідуалізацію, активну участь здобувачів освіти у процесі навчання. Підґрунтям слугує перехід до змішаного та дистанційного навчання, що дає змогу поєднати традиційні академічні форми з інтерактивними засобами взаємодії, водночас вимагає від майбутніх учителів професійних предметно-методичних знань, технологічних і цифрових умінь, здатностей інтегрувати технології в педагогічні стратегії. З огляду на зазначене особливої актуальності набуває формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів як важливої умови забезпечення ефективного, мотивувального та інноваційного освітнього процесу.

Аналіз наукових досліджень у світовій освітній практиці демонструє, що провідною тенденцією є розширення технологічного складника професійної компетентності вчителя: інтеграція цифрових, мультимедійних та віртуальних засобів у зміст і методику підготовки педагогічних кадрів. У низці країн Європейського Союзу, США, Канади, Австралії підготовка вчителів містить обов'язкові курси з цифрової педагогіки, модульні програми з використання інтерактивних освітніх платформ, інструментів візуалізації даних, хмарних сервісів, технологій доповненої та віртуальної реальності. Водночас значна увага у світових програмах підготовки вчителів, насамперед початкових класів, приділяється формуванню soft skills – критичного мислення, комунікативності, колаборативності, креативності, гнучкості, уміння працювати у команді. Інтерактивні методи, зокрема проєктне навчання, кейс-метод, проблемне навчання, навчання у співпраці, фасилітаційні технології, розглядаються як ефективні інструменти розвитку цих компетентностей.

Докорінні зміни й інновації відбулися в системі початкової освіти України з 1 вересня 2018 року у зв'язку з упровадженням Державного стандарту початкової освіти, затвердженого Кабінетом Міністрів України від 21 лютого 2018 року № 87. Стандарт розроблено в рамках реформи «Нова українська школа» відповідно до Закону України «Про освіту» (2017), що визначає основні вимоги до початкової освіти в українському освітньому просторі, яка ґрунтується на спілкуванні, взаємодії та співпраці між учителем, учнем і батьками, створенні вчителем зручного й психологічно комфортного освітнього середовища, використанні конструктивної комунікації та інноваційних освітніх технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес реформування сфери освіти триває, відтак фахівці, які працюють над оновленням Державного стандарту початкової освіти, орієнтуються на західні

освітні моделі з огляду на інтеграції України до європейського освітнього простору – науковці Інституту педагогіки О.І. Локшина, О.З.Глушко, А.П. Джурило, С.М. Кравченко, Н.В. Нікольська, М.М. Тименко, О.М. Шпарик наголошують на необхідності врахування досвіду країн зарубіжних країн, зокрема США, Польщі, Фінляндії тощо [4].

Аналіз проблем підготовки майбутніх учителів початкової школи, їх професійного становлення й розвитку є одним із ключових напрямів сучасного європейського освітнього дискурсу, що відображається в систематичному оновленні програм підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти країни Європейського Союзу, зокрема в перегляді й корегуванні компетентностей і результатів навчання, які мають бути обов'язковими для професійної діяльності вчителя початкової школи.

Ще з позиції шотландського науковця і письменника Н. Смарта [17], ефективне досягнення учнями глибокого розуміння духовних процесів спирається на освітній процес як передавання фактологічної інформації й осягнення імпліцитних, внутрішніх складників досвіду – почуття здивування, благоговіння, любові, – через особисту практику й переживання.

За філософськими переконаннями Д. Хей, який одним із перших висловив ідею про те, що одне з ключових завдань освіти полягає у звільненні учнів від нав'язаних культурних і соціальних стереотипів, з метою розширення їхнього особистісного й світоглядного розвитку, упровадження на уроках спеціальних вправ на самозанурення має сприяти глибшому усвідомленню учнями власних життєвих цінностей і переконань, розвитку рефлексивного ставлення до власного життєвого досвіду [11].

У сучасних європейських початкових школах освітній процес орієнтується на цілі, визначені державними органами управління освітою та закріплені в нормативно-правових актах. На відміну від підходів 1980–1990-х років, у XXI столітті саме цілі виступають провідним чинником конструювання навчальних планів, які мають забезпечувати їх практичну реалізацію в межах окремих освітніх галузей і навчальних предметів... «На рівні МСКО-1 спостерігається тенденція до модернізації змісту освіти і, по суті, відбуваються системні зміни як у виборі навчального контенту, так і у виборі засобів його трансляції. Запровадження інтегрованого підходу до структурування змісту освіти на рівні початкової школи пов'язане з переходом на інноваційні та компетентнісні засади» [3].

Інтерактивно-методичну компетентність майбутніх учителів початкових класів частково спостерігаємо в іноземних ресурсах як здатність ефективно використовувати цифрові технології, гейміфікацію та конструктивістські підходи для створення динамічного, особистісноорієнтованого навчання [1, 4]. В освітніх системах США, Німеччини, Фінляндії Польщі, Чехії та ін. зазначена компетентність реалізується через цифрову трансформацію освіти, акцент на STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics), розвиток аналітичного мислення, комунікацію. Дослідження демонструють перехід від традиційних методів до інтеграції гейміфікованих платформ, робототехніки, колаборативних інструментів, інших інноваційних технологій, що підвищує мотивацію та ефективність підготовки вчителів.

Американські дослідники К. Фултон, А. Гленн, Г.Вальдес зосереджували увагу на організації підготовки педагогів, яка реалізується в партнерстві між університетами та школами, спрямована на вивчення впровадження цифрові технології в освітній процес під час підготовки майбутніх учителів, та наголошували, що технології мають стати логічним і органічним компонентом методичної підготовки педагога – поєднання технічних умінь із педагогічними знаннями гарантує свідоме та цілеспрямоване застосування цифрових засобів у роботі з учнями. Партнерство між закладами вищої освіти та школами науковці розглядають як дієвий ефективний формат взаємодії, що забезпечує можливість теоретичного вивчення технологій та їх практичного застосування під час навчальної практики: майбутні вчителі отримують змогу спостерігати реальні педагогічні ситуації, в яких технології використовуються для підтримки навчання, вчать адаптувати власні методи до реальних умов роботи. Практико-орієнтований компонент сприяє зміні ставлення студентів до цифрових інструментів: від невпевненості та побоювань – до готовності експериментувати, застосовувати інноваційні рішення та інтегрувати технології в майбутній професійній діяльності [9]. Спостерігаємо формування складників інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті формування професійної методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, спостереження за реальним освітнім процесом під час практики, реалізацією й адаптацією власних методик із урахуванням цифрових інструментів.

Науковці П. Мішра та М. Дж. Келер запровадили модель знань для вчителя TPCK (Technological Pedagogical Content Knowledge), яка поєднує три взаємопов'язані компоненти: Content Knowledge (CK) – знання предметного змісту; Pedagogical Knowledge (PK) – знання про педагогіку, методику викладання, організацію навчального процесу; Technological Knowledge (TK) – знання про технології та вміння ними користуватися. Ґрунтовність підготовки вчителя поглиблюється та реалізується через перетини між цими компонентами, що створюють нові форми знань: Pedagogical Content Knowledge (PCK) – традиційна педагогічна (фахова) компетентність; Technological Content Knowledge (TCK) – розуміння, як технології можуть змінювати сам зміст предмета або процес його викладання; Technological Pedagogical Knowledge

(ТРК) – знання, як технології впливають на педагогічні практики. Синергія предметних знань, педагогічної майстерності та технологічної компетентності в єдиній динамічній структурі дає змогу формувати педагогів нового типу – адаптивних, креативних, здатних до інновацій в освітньому процесі [15].

Європейські дослідники Дж. Тондеур, О. Тревізан, С. К. Говард та ін. [19] запропонували оновлену модель SQD-стратегій (Synthesis of Qualitative Data), яка базується на систематичному огляді емпіричних досліджень з підготовки майбутніх учителів до цифрової освіти. Науковці виокремлюють низку ефективних педагогічних умов: цілеспрямоване моделювання викладачами прикладів використання технологій, організація реальної практики в школах-партнерах, формування рефлексивної культури, підтримка розвитку цифрової ідентичності та застосування інтерактивних форм взаємодії. Дослідження підкреслює, що формування технологічної компетентності є процесом, який потребує цілісної, системної та практико-орієнтованої підготовки, постійного професійного зростання вчителів для здійснення успішної професійної діяльності.

У 2021 році в Брюсселі було ухвалено оновлену Стратегічну рамкову програму європейського співробітництва в галузі освіти й навчання «До Європейського освітнього простору і поза його межами» (2021–2030), що окреслює п'ять ключових пріоритетів на наступні десять років [7].

Перший із них «Підвищення якості, рівності, інклюзивності та результативності освіти і навчання для всіх» наголошує, що для успішності в динамічному світі, можливості справлятися з викликами суспільного, економічного і професійного характеру кожна людина має володіти необхідними знаннями, уміннями, компетентностями та установками. «Освіта і навчання відіграють вирішальну роль у всебічному розвитку особистості, громадянській активності та професійній реалізації європейських громадян. Європейське бачення якості освіти полягає в тому, щоб кожен здобував ключові компетентності, включно з базовими навичками, які становлять фундамент для подальших успіхів» [7].

«Від систем освіти та навчання очікується здатність адаптуватися до сучасних викликів, ставати більш гнучкими, стійкими, орієнтованими на майбутнє й привабливими для ширшого кола здобувачів <...> забезпечувати можливості для визнання, оцінювання та розвитку попереднього досвіду навчання, професійного зростання й зміни кваліфікації, зокрема на вищих рівнях, а також протягом усього періоду трудової діяльності» [7]. У цьому контексті важливу роль відіграють такі ініціативи, як Європейські університети та центри професійної майстерності, створені за підтримки програми Erasmus+.

Запровадження інноваційних освітніх траєкторій, нових підходів до навчання, створення сучасних навчальних середовищ – у закладах усіх рівнів, на робочих місцях і в громадах – є необхідною умовою для ефективного реагування на потреби здобувачів освіти.

Для прикладу, німецька освітня практика зосереджує увагу на інтеграції комп'ютерного мислення (КТ) та робототехніки в підготовку вчителів початкових класів через конструктивістські теорії. Наприклад, Модуль О4 проєкту TeaEdu4CT (Erasmus+, Universität Paderborn, 2019-2023) для 25 студентів Grundschullehramt охоплює 13 сесій по 90 хв, з акцентом на плануванні уроків (Bee-Bot, Ozobot, LightBot): студенти розвивають педагогічні компетентності, пов'язані з інтерактивністю: планування СТ-інтеграції, рефлексію уроків та активацію учнів. Структура курсу охоплює: вступ, роботу з роботами; урокопланування; оцінку. Використання Moodle, Etherpads призначено для колаборативної рефлексії, інтерактивна діяльність з учнями забезпечує пост-COVID адаптацію: цифрова рефлексія, фокус на роботах Bauweise.

Завдяки успішному практичному досвіду з підходами КТ та оцифруванням у початковій школі учні мотивовані використовувати цифрові можливості в майбутніх проєктах і розвивати необхідну самоефективність, студенти – використовувати інтерактивні цифрові проєкти [1]. Водночас дослідження ОЕСР показали, що «вчителі початкових шкіл Німеччини дуже погано обізнані про педагогічні практики один одного, що позначається на якості початкової освіти» [4].

Наголосимо й на Стратегічному пріоритеті 3: «Підвищення рівня володіння компетентностями та мотивації в професії освітянина. Вчителі, педагогічні працівники та керівники освіти на всіх рівнях є основою освіти та навчання. Щоб підтримувати інновації, інклюзивність, якість та досягнення в освіті та навчанні, освітяни повинні бути високо компетентними та вмотивованими, що вимагає низки можливостей професійного навчання та підтримки протягом усієї їхньої кар'єри» [4, с. 33]. Запроваджена Європейська довідкова рамка переорієнтувала концептуальні засади освіти: здійснено перехід від трансляції знань («енциклопедичний підхід») до формування «персональних характеристик особистості для життя у сучасному світі (компетентнісний підхід)» [4, с. 36].

Сучасний освітній процес характеризується глибинною цифровізацією та переходом до компетентнісного підходу, упровадження інноваційних інтерактивних технологій як важливого освітнього інструмента, спрямованого на підвищення залученості та мотивації учнів, зокрема інтеграцію гейміфікованих додатків (Kahoot!, Quizizz) у професійну підготовку вчителя з фокусом на критичне мислення та кібербезпеку. Дослідники Б. Райан, А. Ваттед [12] підтверджують, що Kahoot! покращує розуміння наукових концепцій, практичних здатностей та самооцінку студентів – від базової цифрової грамотності до створення мультимедійного контенту (iClone Pro, Toon Boom Harmony) з рівнями: threshold

(1–4 бали) до creative (21–25 балів). Це відповідає Рамці компетентностей ЮНЕСКО в галузі ІКТ для вчителів, де цифрові інструменти позиціонуються як засіб візуалізації та оцінки знань [20].

За висновками Європейської Комісії, перед освітянами вже зараз постає нагальна проблема визначення навчальних цілей для дітей, народжених після 2015 року: у найближчі 2–3 роки на зміну сучасному «цифровому» поколінню придуть ті, кого вже називають «дітьми смартфонів, Google babies, поколінням «дзен» та «альфами». Індустрія 4.0 суттєво трансформувала освітнє середовище. Технології, зокрема й блокчейн, штучний інтелект, хмарні технології, інтернет речей та гейміфікація, стали невід’ємною частиною сучасного освітнього процесу, що ставить перед педагогами нові вимоги до викладання та формування результатів навчання, необхідних для успішної соціалізації учнів.

У розвинених європейських країнах подібні зміни зумовлюють корегування вимог до фахових навичок вчителя: компетентності і навички учнів у сфері комунікацій виходять за межі традиційного розуміння лише комп’ютерної грамотності й володіння технікою – ідеться про налагодження інтерактивної комунікації в різних її проявах. Міністерство національної освіти Польщі у зв’язку із запровадженням основ програмування з першого класу початкової школи зобов’язало вчителів пройти належну підготовку, і в подальшому використовувати нові технології на уроках з усіх предметів [4]. Водночас варто зауважити, що модернізація змісту відбувається за напрямом оновлення змісту традиційних дисциплін, що зумовлює зміну їх питомої ваги в навчальних планах (заувага, у школах Польщі на предмети «рідна мова», «іноземні мови», «історія та географія» відводиться до 60% навчального часу).

Результати дослідження інформаційно-комунікаційних технологій у нідерландських програмах підготовки вчителів, проведеного групою дослідників В. Адміраалом, Ф. Вугтом, Ф. Краненбургом, Б. Костером, Б. Смітом, С. Вайерс, Д. Локхорст, засвідчують, що педагоги повинні покращувати власні знання та навички в технологічно інтегрованому предметному викладанні [5]. У програмах підготовки вчителів підхід, наповнений технологіями, може забезпечити одночасно й автентичний контент, і педагогіку, мотивуючи студентів-учителів до інтерактивного характеру педагогічних і технологічних знань. Основні чинники, що сприяють навчанню студентів-учителів викладати за допомогою технологій: практика викладання для впровадження в педагогічній освіті нормативно-методичних знань з отриманням зворотного зв’язку від учнів щодо цього законодавства, моделювання педагогів і вчителів у школі.

Міністерство освіти, науки та спорту Словенії [8] запропонувало розвивати шість ключових цифрових компетентностей для вчителів, з-поміж яких: здатність спілкуватися та співпрацювати (з іншими вчителями, батьками, учнями тощо) на відстані; здатність шукати, збирати, обробляти та критично оцінювати дані й інформацію; здатність планувати, упроваджувати та оцінювати уроки за допомогою ІКТ. У 2017 році Міністерство розпочало проєкт «Розробка інноваційних методів викладання та навчання в програмах ІТЕ», який мав на меті надати студентам-майбутнім учителям базові знання з дидактичного використання ІКТ, проаналізувати ставлення студентів-учителів до використання цифрових технологій в освіті та їхньої самооціненої компетентності у використанні інноваційних технологій.

У дослідженні Т. Стембергер та С. Ч. Конрад [18] представлено результати зазначеного проєкту, наголошено на ставленні учасників до інтерактивних технологій (особливу увагу зосереджено на сучасних цифрових технологіях), самооцінці здатності до використання інструментів комунікації (Communication) з різними зацікавленими сторонами в освіті – учнями, учителями, директорами, батьками, місцевими й національними громадами (до таких інструментів віднесено електронну пошту, блоги, форуми, відеоконференції, соціальні мережі, які дають змогу користувачам ефективно спілкуватися з іншими). Дослідженням підтверджено недостатнє використання цифрових технологій студентами-вчителями, що відображено й у плані заходів Міністерства щодо проєкту «Розробка інноваційних методів викладання та навчання в програмах ІТЕ» у цьому напрямку) – «студенти-вчителі повинні здобувати необхідну компетентність, щоб задовольнити потреби своїх учнів під час початкової педагогічної освіти» [16]. Водночас студенти-майбутні вчителі повинні здобувати навички та знання, необхідні для використання інноваційних технологій у початковій педагогічній освіті, застосовувати їх у професійній діяльності.

Міністерство освіти Великої Британії напочатку 2023 року інвестувало понад 4 мільйони фунтів стерлінгів в інструменти штучного інтелекту для шкіл, розуміючи, що «освітні технології надають ключову можливість персоналізувати навчання відповідно до потреб різних учнів, що в іншому випадку може зайняти багато часу та ресурсів», проте «незважаючи на потенційні переваги освітніх технологій, їхній вплив не був однаково відчутний серед освітян» [21]. Проведене Міністерством дослідження засвідчило, що «32 відсотки вчителів вважали, що технології надзвичайно добре допомагають їм у відстеженні успішності учнів, 40 відсотків – у плануванні уроків або змісту навчальної програми, а 42 відсотки – у співпраці та обміні ресурсами», відтак навчання вчителів має вирішальне значення для ефективного використання інноваційних освітніх технологій. Педагоги, залучені до опитування, рекомендували зробити «використання конкретних продуктів освітніх технологій, ширші цифрові навички...<...>...частиною пропозиції безперервного професійного розвитку для кожного вчителя» [21]. Британський досвід дає змогу дійти

висновку, що наявність технічних засобів – недостатня частина професійної діяльності педагога, важливим є набуття здатності до інтерактивної, змістовної й обґрунтованої інтеграції ІКТ в освітній процес.

У Фінляндії Міністерство освіти розмежовує управління педагогікою та методикою в різних освітніх середовищах (зокрема цифрових) і навички соціальної взаємодії та співпраці серед базових компетентностей учителя [14].

Фінська система початкової освіти вирізняється системним підходом до використання інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні, цілеспрямовано впроваджує цифрові засоби в кожному навчальному предметі та міждисциплінарних проєктах. Згідно з офіційними рекомендаціями, учні розвивають навички роботи з ІКТ у чотирьох основних напрямках – розуміння принципів технологій, безпечне їх використання, застосування для пошуку та обробки інформації і творчої діяльності, залучення до мережових комунікацій. Варто зазначити, що навчальні програми очікують активну роль учня в освітньому процесі, передбачено можливості для креативності, пошуку власних рішень і колективної роботи з технологіями. Такий зміст надає змогу використовувати інтерактивні технології як інструмент формування критичного мислення та навчання в спільному творчому процесі.

На практиці фінські вчителі активно залучають різноманітні цифрові інструменти до роботи з учнями, що засвідчують численні емпіричні дослідження. Так, у великому опитуванні фінських учителів базової школи було виявлено, що до пандемії COVID-19 більшість педагогів використовували цифрові пристрої на уроках принаймні раз на тиждень, а багато – і щодня. Згідно з результатами багаторівневої моделі, представленої М.-Т. Кааракайнен, Л. Сайконен [10], інтенсивність використання ІКТ суттєво залежить від індивідуальних факторів: цифрових навичок, віку та впевненості вчителя. Важливо відзначити, що відмінності між школами були малопомітними – ключову роль відігравали саме компетентності окремих вчителів.

Інфраструктурно фінська початкова школа оснащена широким спектром інтерактивних засобів навчання: практично у всіх початкових класах Фінляндії встановлено інтерактивні електронні дошки, що дає змогу проводити спільні мультимедійні заняття, у процесі навчання активно використовують мобільні телефони, планшети, комп'ютери, 3D-принтери, проєктори й екрани для презентацій. Сучасний урок у Фінляндії не обмежується лише ручкою й олівцем: учні працюють з цифровими текстами, візуалізаціями та симуляціями. На початковому етапі особливо популярні освітні цифрові ігри, які застосовуються для опанування навичок читання, письма, арифметики та логіки.

Одночасно фінські педагоги дотримуються прагматичного підходу: технології використовуються там, де це посилює освітній процес, але не є самоціллю. Як зазначалося в журналі POLITICO, ще у 2014 році один з керівників фінської освіти відкрито заявляв, що фінам не потрібні планшети чи ноутбуки, аби здобути високі результати: навіть інтерактивну дошку іноді відключають і замінюють на крейду, якщо так зручніше пояснювати тему. Це доводить, що фінські вчителі розглядають ІКТ як допоміжний інструмент, а основну роль надають організації освітнього процесу та якісній методиці. Такий баланс традиційних і сучасних методів навчання дає можливість фінським учням демонструвати високі досягнення в міжнародних рейтингах без надмірного акценту на гаджетах [22].

Окрім безпосереднього застосування технологій у класі, Фінляндія активно розвиває цифрове освітнє середовище на національному рівні. Зокрема, створено Національну бібліотеку відкритих освітніх ресурсів (AOE.fi) та пошукову систему Finna, що містять численні навчальні матеріали і культурну спадщину. За даними ЮНЕСКО (2025), ці платформи широко використовуються для навчання та обміну контентом: надають школам готові інтерактивні вправи, тести й медіа для різних предметів.

Фінська модель шкільної освіти, одна з провідних у світових рейтингах, зосереджує значну увагу на інтерактивності освітнього процесу, автономії педагога, розвитку учнівських компетентностей та цілісного бачення освітнього середовища. Співпраця України і Фінляндії реалізується в офіційних проєктах, зокрема в масштабному проєкті «Learning Together – Підтримка Нової української школи» (2018–2023), профінансованим Міністерством закордонних справ Фінляндії [2]. Проєкт було спрямовано на розвиток інтерактивно-орієнтованих педагогічних практик, створення програм підвищення кваліфікації та трансформацію підходів до навчання в початковій школі. Фінськими експертами проведено серію тренінгів для українських учителів з дослідженням активних методів навчання, фасилітацію групової взаємодії, застосування цифрових інструментів для спільної діяльності та педагогічне проєктування інтерактивних уроків. Одним із ключових фінських результатів для української освіти є популяризація *phenomenon-based learning* (навчання на основі феноменів) – комплексного інтерактивного підходу, що передбачає роботу з реальними проблемами та активну кооперацію учасників у контексті вимог НУШ. У межах співпраці українські педагоги отримали доступ до платформ EduCase, електронних ресурсів AOE.fi та Finna, що містять інтерактивні вправи, мультимедійний контент і конструктори навчальних завдань. Експерти допомагали українським школам організовувати «простір взаємодії»: гнучкі навчальні зони, рухливі модулі меблів, куточки співпраці, зони відпочинку – з метою підсилення інтерактивності середовища, стимулювання учнів до спільної діяльності та формування культури діалогу.

Зазначимо, що фінська початкова школа використовує інтерактивні технології в різних формах – від обладнання класів мультимедійними дошками до впровадження ігрових та мережових освітніх програм, інтегрованих у викладання згідно з національними програмними цілями розвитку цифрової грамотності. Водночас перевага надається педагогічно обґрунтованому використанню: технології забезпечують взаємодію, доступ до інформації та мотивацію до навчання, але ключова роль і надалі належить учителям, забезпеченню ними якісної співпраці з учнями.

Інтерактивно-методична компетентність майбутнього вчителя початкових класів розуміється як сукупність педагогічних умінь і знань, що дають змогу організовувати уроки з учнями в спільній діяльності, використовуючи новітні технології та інтерактивні методики. Дослідники, зокрібна А. Рульянсах, С. Гуфрон, П. Маріаті, відображають це у виділенні компонентів компетентності вчителя: крім фахових і методичних знань, сюди віднесено вміння працювати з технологіями, здатність до співпраці з колегами та творчий підхід до вирішення навчальних задач. «Навчання у двадцять першому столітті стає все більш залежним від використання цифрових інструментів та інтерактивних медіа. Вчителі відіграють вирішальну роль у створенні ігрових навчальних процедур та покращенні навчання й мотивації» [13].

Отже, до інтерактивно-методичної компетентності варто віднести володіння методиками активного навчання (групові проєкти, рольові ігри, дискусії тощо) та вміння обирати цифрові інструменти для реалізації цих методів. Практично зазначене реалізується в застосуванні різних інтерактивних технологій: інтерактивних дошок, навчальних ігор, віртуальних лабораторій, мобільних додатків тощо. Дослідники вказують, що використання інтерактивних технологій розкриває творчий потенціал школярів та розвиває їхні навички співпраці й критичного мислення.

В освітніх програмах підготовки вчителів початкових класів акцент поступово зміщується на практичне відпрацювання інтерактивних компетентностей. Наприклад, розробка навчальних вебінарів, участь в онлайн-педагогічних студіях і науково-методичних семінарах є важливим складником формування інтерактивно-методичних умінь майбутніх учителів. Оволодіння цифровими ресурсами (мультимедійними презентаціями, навчальними платформами, освітніми симуляціями) та участь у міжуніверситетських освітянських спільнотах підсилюють готовність вчителя до інтерактивного викладання.

Отже, сучасні тенденції враховують необхідність підготовки майбутніх педагогів початкової школи до використання комплексних інтерактивно-методичних знань і навичок, які дадуть змогу ефективно поєднувати цифрові технології з активними формами навчання для досягнення освітніх цілей.

Аналіз зарубіжних освітніх публікацій засвідчує, що досліджувана інтерактивно-методична компетентність майбутніх учителів початкових класів не представлена повноаспектно, водночас висвітлено її окремі характеристики, які формуються на перетині цифрової грамотності, педагогічної майстерності, особистісної мобільності, професійної рефлексивності та інших професійних здатностей вчителів початкових класів. Світова освітня практика демонструє стійку орієнтацію на інтеграцію цифрових технологій, розвиток компетентнісного підходу, залучення студентів до практико-орієнтованої підготовки, формування навичок комунікації та співпраці, побудову партнерських моделей взаємодії між університетами та школами (закладами освіти).

Список використаної літератури

1. Модуль О4 проєкту TeaEdu4CT (Erasmus+, Universität Paderborn, 2019–2023. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.fsf.vu.lt/dokumentai/Projektai/ESF/Erasmus/TeaEdu4CT/Module_4_DE.pdf (дата звернення: 10.11.2025).
2. НУШ. Ресурсний центр. URL: <https://nushub.org.ua/lt/> (дата звернення: 10.11.2025).
3. Островська М. В. Педагогічна система підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Берегово, 2024. 502 с.
4. Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї : монографія / О. І. Локшина, О. З. Глушко, А. П. Джурило, С. М. Кравченко, Н. В. Нікольська, М. М. Тименко, О. М. Шпарик ; за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 350 с. URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/21-13.pdf> (дата звернення: 10.11.2025).
5. Admiraal W., van Vugt F., Kranenburg F., Koster B., Smit B., Weijers S., & Lockhorst D. Preparing pre-service teachers to integrate technology into K–12 instruction: evaluation of a technology-infused approach. *Technology, Pedagogy and Education*. 2016. 26(1). P. 105–120. DOI: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1163283>.
6. Chapter 3. Mission and general goals of basic education. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://documents.ncsl.org/wwwncsl/Education/Study-Group/16.%20ExcerptoffinnishBasicCurriculum_%20MissionandGeneralGoals.pdf#:~:text=ICT%20Competence%20,and%20in%20other%20school%20work (дата звернення: 10.11.2025).
7. Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030). European Council. 2021, 26 February. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/publication/b004d247-77d4-11eb-9ac9-01aa75ed71a1> (дата звернення: 10.11.2025).
8. European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). European Commission. https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects_en. DOI: <https://doi.org/10.1080/03797720701840807>

9. Fulton K., Glenn A., Valdez G. *Three preservice programs preparing tomorrow's teachers to use technology: A study in partnerships*. 2004. June 29. URL: <http://www.ncrel.org/tech/preservice/>.
10. Kaarakainen Meri-Tuulia, Saikkonen Loretta. Multilevel Analysis of the Educational Use of Technology: Quantity and Versatility of Digital Technology Usage in Finnish Basic Education Schools. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2021. V. 37, No 4. P. 953–965. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4000217>.
11. Hay D. Suspicion of the Spiritual: Teaching Religion in a World of Secular Experience. *British Journal of Religious education*. 1985. V. 7 (3). P. 140–147.
12. Rayan B., Watted A. Enhancing Education in Elementary Schools through Gamified Learning: Exploring the Impact of Kahoot! on the Learning Process. *Education Sciences*. 2024. 14(3). P. 277. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14030277>.
13. Rulyansah A., Ghuftron S., Mariati P. Competencies of Teachers in Game-Based Pedagogy. *Pegem Journal of Education and Instruction*. 2023. 13(2). P. 354–370. URL: <https://pegegog.net/index.php/pegegog/article/view/2228> (дата звернення: 10.11.2025).
14. Koivulahti M. Future-Ready: Essential Competencies for Higher Education and Career Success in a Rapidly Evolving World. URL: <https://surl.li/xjoxsi> (дата звернення: 10.11.2025).
15. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*. 2006. 108(6). P. 1017–1054. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>.
16. OECD skills outlook 2013: first results from the survey of adult skills. OECD. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264204256-12-en>.
17. Smart N. The Phenomenon of Religion. London: Macmillan Press, 1973. 157 p.
18. Štemberger T., Čotar Konrad S. Attitudes Towards using Digital Technologies in Education as an Important Factor in Developing Digital Competence: The Case of Slovenian Student Teachers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 2021. 16(14). P. 83–98. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i14.22649>.
19. Тондеур Дж., Тревізан О., Говард С.К. Підготовка майбутніх вчителів до викладання з використанням цифрових технологій: оновлення ефективних стратегій SQD. *Комп'ютери та освіта*. 2025. 232. С. 105–262. ISSN 0360-1315.
20. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. 2023. URL: <https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft> (дата звернення: 10.11.2025).
21. What do we know about teachers' use of edtech? *Teaching and Leadership: Supply and Quality*. 2024. URL: <https://epi.org.uk/publications-and-research/what-do-we-know-about-the-teachers-use-of-edtech/> (дата звернення: 10.11.2025).
22. Finns beat U.S. with low-tech take on school. *Politico*. 2014. URL: https://www.politico.eu/article/finns-beat-u-s-with-low-tech-take-on-school/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 10.11.2025).

MODERN TRENDS IN THE FORMATION OF INTERACTIVE AND METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN WORLD EDUCATIONAL PRACTICE

Zenchenko Tetiana

PhD (Pedagogy), Associated Professor, Department of Primary Education Theory and Methods
Olexandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. The article investigates contemporary global trends in the development of interactive methodological competence among preservice primary school teachers. It focuses on how digital transformation, shifting pedagogical paradigms, and the post-pandemic expansion of blended and online learning shape the methodological readiness of future teachers. The relevance of the topic is grounded in the worldwide transition toward competency-based education, which requires active learning, collaboration, and the integration of digital and interactive tools into teacher preparation programs.

Purpose. The purpose of this study is to analyze international approaches to forming interactive methodological competence and to identify the key components, conditions, and strategies that ensure its development in teacher education systems worldwide. The article also aims to outline how global educational reforms influence the preparation of primary school teachers for technology-enhanced and student-centered instruction.

Research Methods. The study employs comparative analysis of international teacher education practices, content analysis of scientific and methodological literature, examination of educational standards from the EU, the USA, and other countries, and synthesis of empirical research on digital pedagogy, interactive learning, and competency-based professional training.

Results. The findings demonstrate that interactive methodological competence is a multidimensional construct formed at the intersection of technological literacy, pedagogical expertise, communication skills, creativity, and reflective practice. Countries of the European Union, the United States, Canada, Australia, and Finland incorporate digital pedagogy courses, modular programs on interactive platforms, gamified tools, cloud services, and VR/AR technologies into teacher preparation. Effective models emphasize hands-on practice, school–university partnerships, micro-teaching, collaborative projects, and guided reflection. The study highlights the growing importance of TPACK-based professional thinking and SQD-strategies that include instructor modeling, authentic practice, digital identity development, and interactive forms of communication. International research also

confirms that interactive technologies–virtual labs, educational games, multimedia platforms–enhance students' motivation, cognitive engagement, and teamwork when integrated pedagogically, not mechanically. Moreover, global trends underscore the need to develop soft skills such as critical thinking, communication, flexibility, and creativity, which are essential for navigating digital learning environments.

Originality. The article provides an original synthesis of global educational practices, interpreting interactive methodological competence as a dynamic professional characteristic shaped by both technological and human-centered elements. It conceptualizes teacher preparation as a balance between innovative digital tools and meaningful interpersonal interaction, aligning with contemporary research on collaborative learning and deep engagement.

Conclusion. The study confirms that forming interactive methodological competence is a strategic direction in modern teacher education. International experience shows that effective development of this competence requires systemic digital integration, practical training, reflective pedagogy, and the creation of supportive learning ecosystems. These trends outline pathways for modernizing Ukraine's teacher preparation in alignment with global educational transformations.

Keywords: interactive methodological competence, teacher education, primary school teachers, digital pedagogy, global educational trends, TPACK, SQD-strategies, interactive technologies, competency-based approach.

References

1. Modul O4 projektu TeaEdu4CT (2019-2023). [O4 module of the TeaEdu4CT project. Erasmus+, Universität Paderborn]. URL: chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglcfindmkaj/https://www.fsf.vu.lt/dokumentai/Projektai/ESF/Erasmus/TeaEdu4CT/Module_4_DE.pdf. [in English].
2. NUSh. Resursnyi tsentr (2023). [NUS. Resource Center]. URL: <https://nushub.org.ua/lt/> [in Ukrainian].
3. Ostrovska M.V. (2024). Pedahohichna systema pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do zastosuvannia innovatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Berehovo. [Pedagogical system of preparation of future primary school teachers for the use of innovative technologies in professional activity: diss. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.04. Berehovo]. 502 c. [in Ukrainian].
4. O.I. Lokshyna, O.Z.Hlushko, A.P. Dzhurylo, C.M. Kravchenko, N.V. Nikolska, M.M. Tymenko & O.M. Shparyk (2021). Tendentsii rozvytku shkilnoi osvity v krainakh YeS, SSHa ta Kytai : monohrafiia / za zah. red. O.I. Lokshynoi. [Trends in the development of school education in the EU, USA and China: monograph / for general. Ed. O.I. Lokshina [Electronic edition]. Kyiv : CONVEY PRINT], 2021. 350 c. URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/21-13.pdf> [in Ukrainian].
5. Admiraal, W., van Vugt, F., Kranenburg, F., Koster, B., Smit, B., Weijers, S., & Lockhorst, D. (2016). [Preparing pre-service teachers to integrate technology into K–12 instruction: evaluation of a technology-infused approach. *Technology, Pedagogy and Education*], 26(1), 105–120. DOI: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1163283>. [in English].
6. Chapter 3. Mission and general goals of basic education (2021). URL: chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglcfindmkaj/https://documents.ncsl.org/wwwncsl/Education/Study-Group/16.%20ExcerptofFinnishBasicCurriculum_%20MissionandGeneralGoals.pdf#:~:text=ICT%20Competence%20,and%20in%20other%20school%20work (дата звернення 10.11.2025).
7. European Council. (2021, 26 February). [Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)]. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/publication/b004d247-77d4-11eb-9ac9-01aa75ed71a1> [in English].
8. European Commission. (2025). [European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)]. Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects_en. [in English].
9. Fulton K., Glenn A., and Valdez G. (2003). [Three preservice programs preparing tomorrow's teachers to use technology: A study in partnerships]. Retrieved June 29, 2004. URL: <http://www.ncrel.org/tech/preservice/> [in English].
10. Kaarakainen, Meri-Tuulia; Saikkonen, Loretta (2021). [Multilevel Analysis of the Educational Use of Technology: Quantity and Versatility of Digital Technology Usage in Finnish Basic Education Schools. *Journal of Computer Assisted Learning*], v37 n4 p953-965. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4000217> [in English].
11. Hay D. (1985). [Suspicion of the Spiritual: Teaching Religion in a World of Secular Experience. *British Journal of Religious education*]. V. 7 (3). pp. 140–147.
12. Rayan, B., Watted, A. (2024). [Enhancing Education in Elementary Schools through Gamified Learning: Exploring the Impact of Kahoot! on the Learning Process. *Education Sciences*], 14(3), 277. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14030277> [in English].
13. Rulyansah, A., Ghufon, S., & Mariati, P. (2023). [Competencies of Teachers in Game-Based Pedagogy. *Pegem Journal of Education and Instruction*], 13(2), 354-370. URL: <https://pegegog.net/index.php/pegegog/article/view/2228> [in English].
14. Milla Koivulahti (2025). [Future-Ready: Essential Competencies for Higher Education and Career Success in a Rapidly Evolving World]. URL: <https://surl.li/xjoxsi> [in English].
15. Mishra P., Koehler M. J. (2006). [Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*], 108(6), 1017-1054. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x> [in English].
16. OECD (2013). [OECD skills outlook 2013: first results from the survey of adult skills]. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264204256-12-en>. [in English].
17. Smart N. (1973). [The Phenomenon of Religion. By Ninian Smart. Macmillan Press, London]. 157 p. [in English].
18. Štemberger T., Čotar Konrad S. (2021). [Attitudes Towards using Digital Technologies in Education as an Important Factor in Developing Digital Competence: The Case of Slovenian Student Teachers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*], 16(14), pp. 83–98. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i14.22649> [in English].

19. Tondeur Dzh., Trevizan O., Hovard S.K. та in. (2025) Pidhotovka maibutnix vchyteliv do vykladannia z vykorystanniam tsyfrovyykh tekhnolohii: onovlennia efektyvnykh stratehii SQD. *Kompiutery ta osvita. [Preparing Future Teachers for Digital Teaching: Updating Effective SQD Strategies. Computers and Education]*. 232. 105262. ISSN 0360-1315 [in English].

20. UNESCO ICT (2023). [Competency Framework for Teachers]. URL: <https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft> [in English].

21. What do we know about teachers' use of edtech? (2024). [Teaching and Leadership: Supply and Quality]. URL: <https://epi.org.uk/publications-and-research/what-do-we-know-about-the-teachers-use-of-edtech/> [in English].

22. Finns beat U.S. with low-tech take on school (2014). *Politico*. URL: https://www.politico.eu/article/finns-beat-u-s-with-low-tech-take-on-school/?utm_source=chatgpt.com [in English].



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 10.11.2025 р.

Прийнято редакцією 10.12.2025 р.

Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 378.147: 51(043)

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-82-88

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Непомняща Галина Іванівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики початкової освіти

Глухівський національний педагогічний університету імені Олександра Довженка

e-mail: galinanepomnajscha@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-5148-2105

Стаття присвячена проблемі формування соціальної компетентності в майбутніх учителів початкових класів. Проаналізовано поняття «соціальна компетентність», що є важливим чинником для створення такої системи освітнього процесу, яка враховувала б аспекти професійного розвитку, а разом з тим особливості становлення особистості здобувача вищої освіти. Визначено, що важливим завданням для сучасної вищої освіти є формування та розвиток соціальної компетентності здобувачів вищої освіти, що є запорукою успішної реалізації майбутнього фахівця в професійній діяльності. Освітній процес має бути спрямований на формування в майбутніх учителів початкових класів системи знань про взаємодію в соціумі, розуміння системи соціальних цінностей, умінь співпрацювати в суспільстві, умінь здійснювати конструктивну комунікацію, адже лише соціально компетентна особистість зможе стати висококваліфікованим конкурентоспроможним фахівцем.

Ключові слова: соціальна компетентність, майбутні вчителі початкових класів.

Постановка проблеми. Нові сучасні українські та світові реалії зумовлюють появу перед закладами вищої освіти нових завдань, пов'язаних із пошуком і впровадженням сучасних підходів, спрямованих на підвищення ефективності освітнього процесу. У сучасних умовах пріоритетними в освітній діяльності вишів стають питання не лише професійної підготовки, а й особистісного розвитку здобувача вищої освіти, формування його готовності не тільки до майбутньої фахової діяльності, а й до успішної взаємодії в соціумі.

Саме на етапі здобуття вищої освіти відбувається процес самовизначення особистості, формується її світогляд, визначаються пріоритети міжособистісного спілкування та соціальної поведінки, здійснюється активне залучення до суспільних відносин. У зв'язку з цим одним із провідних завдань сучасної вищої освіти є створення такої освітньої системи, яка б враховувала не лише аспекти професійного розвитку майбутнього фахівця, а й особливості становлення його особистості, що є неможливим без цілеспрямованого формування соціальної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Забезпечення гармонійної взаємодії майбутнього вчителя початкових класів з динамічним інформаційним середовищем здебільшого зосереджуються навколо питання визначення тих компетентностей, якими він повинен володіти. Сучасна освіта характеризується наявністю наукових і методичних засад для створення компетентнісних моделей навчальної діяльності. Водночас відчувається нестача концептуально обґрунтованих досліджень, що описують і пояснюють процеси формування компетентностей, зокрема соціальної. Зважаючи на зростання потреби у фахівцях соціально-гуманітарного профілю, особливого значення набуває підготовка майбутнього вчителя початкових класів з високим рівнем сформованості соціальної компетентності.

Філософські та педагогічні аспекти взаємозумовленості соціальних явищ і педагогічної реальності послідовно розкривали у своїх фундаментальних працях О. Гурська, І. Гушлевська, М. Докторович, І. Зязюн, Т. Качалова, В. Кремень, В. Лозова, І. Малафійк, В. Онищенко та інших. Теоретичні засади підготовки студентів закладів вищої освіти представлено в працях В. Бондаря, В. Бураяка, М. Євтуха, О. Малихіна, Г. Селевка та інших науковців. Проблема формування соціальної компетентності в майбутніх учителів розкрито в працях А. Кузьмінського, Т. Кушнерьова, Г. Селевка, Т. Тюльпа та інших дослідників.

Встановлено, що компетентнісна основа нині є ключовою для підготовки фахівців різних галузей, зокрема педагогічної. Вагомий внесок у вивчення процесів соціалізації особистості зробили А. Капська, С. Лісова, С. Максименко, Т. Тюльпа, Н. Смелзер та інші.

Аналіз наукових джерел підтверджує, що проблема формування соціальної компетентності в майбутніх учителів початкових класів залишається недостатньо дослідженою.

Формулювання мети статті. Метою нашого дослідження є розгляд питання формування соціальної компетентності в майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. З огляду на логіку нашого дослідження та враховуючи окреслені категорії, що визначають його предметну сферу, виникає необхідність проаналізувати поняття «соціальна компетентність».

Оскільки питання сутності поняття «компетентність» уже широко досліджене багатьма науковцями, у межах нашого дослідження ми не зосереджуємося на його поглибленому аналізі. Натомість використовуємо визначення, подане в Законі України «Про освіту», з яким повністю погоджуємося. У документі зазначено, що компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

У цьому ж контексті Закон України «Про освіту» наголошує, що педагогічні та науково-педагогічні працівники мають постійно підвищувати свій професійний рівень та педагогічну майстерність. Це акцентує на необхідності системного розвитку професійної компетентності вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти, зокрема й соціальної компетентності, особливо в умовах сучасних викликів. Адже соціальна компетентність є важливою складовою професійної компетентності вчителя, оскільки визначає ефективність його взаємодії зі здобувачами освіти та іншими учасниками освітнього процесу, а також сприяє досягненню освітніх і соціальних результатів.

У межах нашого дослідження постає необхідність уточнити зміст поняття «соціальна компетентність».

Ми поділяємо позицію Т. Василюк про те, що соціальна компетентність має ключове значення всюди, де люди вступають у контакти, взаємодіють і співпрацюють між собою [1]. Нерідко недостатній рівень соціальної компетентності, що проявляється в надмірному педантизмі, слабкому самоконтролі, труднощах у встановленні контактів з людьми, завищених вимогах до оточення та перенесенні власних проблем на інших, може стати причиною невдач як у приватній, так і в професійній сфері. Таким чином, соціальна компетентність є значущою в усіх видах соціальної взаємодії, охоплюючи повсякденне спілкування і трудову діяльність.

Для аналізу поняття «соціальна компетентність» доцільно звернутися до Великого тлумачного словника сучасної української мови, де зазначено, що «соціальна компетентність – це якісна характеристика особистості, здатність адекватно оцінювати навколишню дійсність на основі повноти знань про неї, які дають змогу зрозуміти основну закономірність соціальної ситуації, уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації й упевнено будувати свою поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуванням, сенсом життя і вимогами соціальної дійсності, уміння задовольняти бажання, спираючись на норми» [2, с. 745].

Варто підкреслити, що соціальна компетентність входить до переліку десяти ключових компетентностей Нової української школи. У Концепції «Нова українська школа» соціальна компетентність описується як уміння працювати з іншими на результат, запобігати і вирішувати конфлікти, досягати компромісів; повага до закону, дотримання прав людини і підтримка соціокультурного різноманіття [6].

Спираючись на дослідження Т. Тюльпи, варто зазначити, що соціальна компетентність є багатовимірним феноменом, який охоплює різні складові: соціальні та емоційні навички, що стосуються соціальної поведінки та емоційної саморегуляції; здатність адаптуватися до норм і правил найближчого соціального середовища тощо [9].

Багатоманітність підходів до тлумачення та визначення складових поняття «соціальна компетентність» відображається в широкому спектрі дефініцій, запропонованих як українськими, так і зарубіжними дослідниками. Це пов'язано з тим, що соціальна компетентність є складним і багатовимірним феноменом, який охоплює різні площини людського соціального функціонування. На основі ретельного аналізу наявних трактувань поняття «соціальна компетентність» виокремлюємо три напрями його розуміння (табл. 1.):

1) як здатність особистості розв'язувати соціальні завдання та досягати цілей (здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми, вирішувати конфліктні ситуації, налагоджувати комунікацію та співпрацювати в групі, проявляти лідерські вміння тощо);

2) як здатність особи функціонувати в соціумі (проявляти адекватну поведінку, розуміти інших, володіти навичками результативної комунікації, дотримуватися соціальних норм і цінностей);

3) як характеристика особистості (наявність рис і якостей, таких як емоційна врівноваженість, емпатійність, толерантність, рівень самооцінки та інші, що сприяють успішній соціальній взаємодії).

Ці напрями інтерпретації соціальної компетентності є взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими, оскільки враховують різні грані соціального функціонування людини. Такий підхід дає змогу сформувати цілісне бачення сутності соціальної компетентності та врахувати багатство її проявів у різноманітних контекстах і культурах.

Таблиця 1

Аналіз визначень поняття «соціальна компетентність»

Автор	Визначення
М. Докторович	набута здатність особистості гнучко орієнтуватися в мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти із соціальним середовищем
Д. Дзвінчук, О. Качмар	важлива базисна характеристика особистості, яка відображає її рівень мотивації, здатність конструювати різні життєві сценарії та вносити в них корективи, формувати здоровий соціальний клімат
М. Гончарова-Горянська	психолого-педагогічна характеристика особистості, що передбачає наявність соціальних знань, умінь, навичок для самореалізації та адекватної взаємодії із соціумом
І. Зарубінська	складна, інтегративна характеристика особистості, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань і вмінь, переживань, ціннісних орієнтацій, переконань, що сприяють активній взаємодії із суспільством, налагодженню контактів з різними групами та особами, участі в соціально значущих проєктах, продуктивному виконанню різних соціальних ролей
У. Каннінг	пристосування, адаптація окремої людини до норм і цінностей соціуму
Г. Ледд	«це вміння, що дає змогу вирішувати певні соціальні задачі»
Я. Лукацька	інтегрована здатність, що містить інші ключові компетенції: духовну, громадянську, комунікативну, мовну, побутову
Т. Опалюк	здатність людини ефективно розв'язувати проблеми (індивідуальні та колективні) у процесі взаємодії з соціумом, зумовлена особистісними якостями та рівнем поінформованості
О. Субіна	здатність людини до ефективної взаємодії з іншими людьми, що дає змогу вирішувати професійні й особисті питання
Т. Смагіна	набір соціальних знань і здібностей, емоцій і цінностей, поведінкових компонентів

З огляду на всі наведені вище визначення, з якими ми погоджуємося, спробуємо запропонувати власне, узагальнене трактування терміна «соціальна компетентність», що охоплює одночасно і характеристику особистості, і її здатність розв'язувати проблеми та взаємодіяти в соціальному середовищі. Отже, соціальна компетентність – це інтегративна характеристика особистості, яка поєднує сукупність знань, умінь, навичок, цінностей та особистісних якостей, що забезпечують ефективну взаємодію з соціумом, а також здатність розв'язувати індивідуальні й колективні проблеми в процесі соціальної взаємодії. Соціальна компетентність передбачає соціалізованість особистості, її гнучку адаптацію до змінних соціальних умов, вміння будувати конструктивні стосунки з іншими, досягати власних цілей, співпрацювати та успішно виконувати соціальні ролі.

Оскільки одним з ключових понять нашого дослідження є «соціальна компетентність майбутнього вчителя початкових класів», звернемося до наукових підходів щодо її трактування. Так, Д. Гоулман розглядає соціальну компетентність учителя як здатність педагога ефективно взаємодіяти з учнями, колегами та батьками, проявляючи емоційну обізнаність, емпатійність, вміння активно слухати, толерантність і адаптивність у різних соціальних ситуаціях [3].

Погоджуємося з Т. Опалюк, яка трактує поняття «соціальна компетентність учителя» як здатність і готовність педагога вільно взаємодіяти з соціумом на рівні цілісного суспільства та різних за кількістю груп суб'єктів освітньої діяльності. Така взаємодія властива зрілій, соціально грамотній особистості й проявляється в наявності соціально значущих знань, сформованості відповідних умінь і навичок їх застосування на мотиваційно-ціннісній основі, а також у вмінні використовувати набутий досвід для розв'язування різноманітних соціально значущих ситуацій у процесі освітньої та позашкільної діяльності [7].

Натомість, на думку О. Кузьмич та А. Кульчицької, під «соціальною компетентністю» особистості розуміються знання, вміння і навички конкретного індивіда, набуті і засвоєні нею в результаті взаємодії з соціумом, та її здатність орієнтуватися в соціальному середовищі [5].

У своїх дослідженнях В. Ковальчук підкреслює вплив соціальної компетентності вчителя на формування соціальної компетентності здобувачів початкової освіти. Науковиця зазначає, що соціальна компетентність учителя – це здатність педагога на основі сформованих професійних знань та умінь формувати в дитини вміння та навички ефективної взаємодії з навколишнім світом, розвивати здатність встановлювати доброзичливі міжособистісні стосунки, розуміти почуття та поведінку інших, визначати межі допустимої поведінки [4].

Спираючись на наведені наукові підходи, ми сформулювали власне визначення поняття «соціальна компетентність учителя» відповідно до завдань нашого дослідження. Соціальна компетентність учителя

початкових класів розуміється як сукупність професійних знань, умінь, навичок і особистісних якостей, що дають змогу майбутньому педагогу ефективно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу, формувати позитивний навчальний клімат, конструктивно вирішувати конфлікти, надавати соціально-педагогічну підтримку, а також гнучко адаптуватися до різних соціальних, культурних та індивідуальних умов.

У ході нашого дослідження суттєвим є також поняття «соціальна підтримка учасників освітнього процесу», яке в українських нормативно-правових документах трактується як «соціальний захист здобувачів освіти». Як було вказано вище, здатність учителя надавати соціальну підтримку є одним із ключових компонентів соціальної компетентності майбутнього педагога. Ці категорії взаємопов'язані, оскільки визначають не лише фахову діяльність учителя, а й умови розвитку, благополуччя та захищеності молодого покоління, забезпечуючи здобувачам освіти необхідні соціальні послуги та захист їхніх прав.

Отже, соціальну компетентність можна визначити через призму різних наукових підходів, залежно від того, яку саме галузь вона описує. Так, психологи акцентують увагу на здатності особистості до психічної регуляції та індивідуального розвитку; педагоги – на міжособистісній взаємодії та впливі на розвиток учнів; соціологи – на можливостях особи брати участь у широкому соціумі; філософи – на свідомій адекватності та стійкості соціальної поведінки.

Зокрема Т. Тюльпа у своєму професійному доробру розкриває генезис дефініції «соціальна компетентність», демонструючи, як вона еволюціонувала від вузького фокусу на професійній діяльності до ширшого розуміння, що включає адаптацію в умовах глобалізації та складних соціальних викликів, аналізуючи її ключові складові та міждисциплінарний характер [9].

Проаналізовані визначення і дефініції соціальної компетентності дають змогу виокремити її суттєві ознаки – наявність певного набору знань, умінь, норм, деталей та здобутків, тобто тих психосоціальних якостей особистості, які забезпечують її ефективну орієнтацію в реальному соціальному середовищі. Водночас варто зауважити, що наразі не існує єдиного погляду на природу соціальної компетентності. Серед дослідників простежується дві основні позиції: одні вважають, що компетентність має фізіологічне походження і на її становлення визначально впливають генетичні фактори, інші – що компетентність має соціальний характер і формується під впливом соціуму.

Процес формування соціальної компетентності передбачає кілька етапів:

- 1) соціальна адаптація,
- 2) соціальна ідентифікація,
- 3) індивідуальна соціалізація,
- 4) персоніфікація.

Перший етап характеризується пристосуванням особистості до мінливих соціокультурних умов, у яких вона має визначені дві форми – активну, коли людина прагне до взаємодії із соціальним оточенням, та пасивну, коли вона не намагається впливати на оточення. Другий етап – досягнення соціальної індивідуальності передбачає усвідомлення власних принципів, цінностей, ролей у суспільних взаємодіях, що формує здатність до активної участі в соціальному житті та регулювання власної поведінки в соціально значущих ситуаціях.

Третій етап – своєрідний «проект» особистості, що визначає її здібності і можливості, які згодом проявляються в соціально орієнтованій діяльності, координації дій з іншими та ефективній взаємодії зі студентами.

Четвертий етап передбачає персоніфікацію особистості, що забезпечує інтеграцію соціальної компетентності особистості, оскільки поєднує її власні поведінкові, пізнавальні та навчальні дії, соціальні ролі та індивідуальні характеристики, що дозволяє реалізувати їх ефективно в різних соціальних ситуаціях. Це формує здатність діяти свідомо та результативно, взаємодіяти з іншими, приймати рішення на основі соціальних норм, а також активно впливати на оточення. Водночас соціальна компетентність передбачає розвиток волі, моральних принципів та поведінкових стратегій особистості, що забезпечує її здатність до цілеспрямованої, самостійної та ефективної діяльності в мінливих соціокультурних умовах, виступаючи високим оптимізмом, який розширює потенціал особистості для вирішення життєвих завдань. Це забезпечує здатність особистості діяти відповідально, дотримуватися норм, прав і обов'язків, підтримувати здорові міжособистісні відносини та ефективно взаємодіяти в різноманітних соціальних середовищах.

Ситуативний та вибірковий характер формування соціальної компетентності дозволяє виділити її найхарактерніші ознаки – диференційованість і гнучкість. Тобто, залежно від конкретної особистості, соціальна компетентність проявляється на певному стандарті відповідності. Вона не є сталою і універсальною, а змінюється залежно від умов і потреб. Іншими словами, вона передбачає адаптацію особистості до конкретних соціальних і навчальних форм, які відповідають актуальним життєвим ситуаціям; водночас соціальна компетентність у різних обставинах не може проявлятися однаково і не є сталим ресурсом для всіх.

У структурі соціальної компетентності, виділяють окремі компоненти: когнітивно-ціннісні, емоційно-

мотиваційні, інтерактивно-комунікативні та поведінково-діяльнісні. Перші відповідають за наявність знань, соціальних уявлень і систем цінностей особистості, адекватне розуміння соціальної дійсності; другі – характеризують емоційний стан, мотивацію, здатність до розвитку соціально ціннісних цілей та здійснення діяльності; треті – пов’язані зі здатністю продуктивно комунікувати з навколишніми та використовувати різні соціальні ролі і функції; четверті – утверджують соціальні ставлення до суб’єктів взаємодії та саму поведінку через різні форми діяльності, спрямовані на ефективне досягнення соціальних результатів.

Виділена структура соціальної компетентності дає змогу визначити її головні функції – інформаційну, життєво-функціональну, рефлексивну, комунікативну та діяльнісну. Інформаційна функція передбачає наявність знань про соціальну дійсність, гуманно-діяльнісне ставлення до соціальних об’єктів і навколишніх, а також здатність до суб’єктивної оцінки соціальних процесів. Діяльнісна, життєво-функціональна та рефлексивна функції забезпечують здатність до свідомого і відповідального здійснення соціально значущої поведінки, продуктивного виконання соціальних ролей і ефективної взаємодії з людьми та соціальними групами, а комунікативна функція формує здатність до ефективного спілкування та взаємодії з іншими суб’єктами, визначає правила і норми соціальної поведінки, що забезпечують результативність соціальної діяльності.

У мінливих освітніх умовах необхідно постійно відстежувати суспільні запити щодо загальних і професійних компетентностей, що зумовлює регулярний перегляд їх переліку та змісту.

Згідно з підходом TUNING, компетентність розглядається як динамічне поєднання когнітивних і метакогнітивних умінь, практичних навичок, знань і розуміння, міжособистісних та інтелектуальних здібностей, а також етичних цінностей. Кінцеві результати навчання визначають те, що студент має знати, уміти та бути здатним виконати після завершення освітньої програми. Рівень сформованості результатів навчання визначається мірою досягнення студентом певної компетентності [8].

Методологія розроблення студентоцентрированої освітньої програми включає реалізацію низки послідовних кроків. Насамперед передбачається впровадження програми та її складових відповідно до структурованого й прозорого плану. Наступним елементом є проведення моніторингу програми й окремих її компонентів шляхом опитування студентів і персоналу для оцінювання якості викладання, освітнього процесу, оцінювання результатів і вихідних даних згідно з показниками успішності (рекомендується застосовувати контрольний перелік питань TUNING для аналізу навчального плану). Важливим етапом є організація системи зворотного зв’язку, що дозволяє здійснювати аналіз отриманих оцінок і враховувати потреби суспільства та наукового середовища під час оновлення змісту. Завершальним кроком є постійне вдосконалення освітньої програми та її складових.

Висновки. Таким чином, можна виокремити квінтесенцію соціальної компетентності, виділити її функції і складові. Окрім того, вона має власну структуру, включає кілька етапів її формування, які дозволяють виділити низку факторів, умінь, форм і способів спільного соціально обґрунтованого поведінкового функціонування.

Рівень сформованості соціальної компетентності зумовлює успішність діяльності як окремої людини, так і соціуму в цілому. Високий рівень цієї компетентності дає змогу особистості не лише ефективно реалізовуватися в професійній діяльності, а й здійснювати позитивний вплив на суспільні процеси, що сприяє стабільності суспільства.

Соціальна компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка поєднує низку ключових компетентностей. Вона тісно пов’язана з професійною компетентністю, оскільки без успішної соціальної взаємодії неможливе набуття вмінь і навичок, притаманних кваліфікованому фахівцеві.

Отже, важливим завданням сучасної вищої освіти є цілеспрямоване формування та розвиток соціальної компетентності майбутніх учителів початкових класів як передумови їхньої успішної професійної самореалізації. Освітній процес має бути спрямований на формування в здобувачів вищої освіти системи знань про закономірності взаємодії в соціумі, розуміння соціальних цінностей, умінь співпрацювати, здійснювати конструктивну комунікацію та брати відповідальність за власні рішення, адже лише соціально компетентна особистість здатна стати висококваліфікованим і конкурентоспроможним фахівцем. Саме тому науковці-педагоги мають приділяти належну увагу розробці й упровадженню педагогічних умов і технологій формування та розвитку соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Василюк Т. Г. Роль гуманітарних дисциплін у формуванні соціально компетентного випускника ВНЗ. *Фундаменталізація змісту загальноосвітньої та професійної підготовки: проблеми і перспективи*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (22 – 23 жовтня 2015 р., м. Кривий Ріг) / ред. О. О. Лаврентьєвої, Т. М. Мішеніної. Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 2015. С. 32– 33.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
3. Гоулман Д. Соціальний інтелект. Нова наука про людські відносини. Харків : Видавництво «КСД». 2020, 400с.

4. Ковальчук В. А. Соціальна компетентність: проблема визначення. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2002. № 4. С. 54–57.
5. Кузьмич О., Кульчицька А. Соціальна компетентність особистості як запорука успішної адаптації. URL: <http://surl.li/vbltld>.
6. Нова українська школа: поради для вчителя / за заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
7. Опалюк Т. Л. Формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: теоретико-методологічний аспект : монографія. Київ : Пед. думка, 2018. 296 с.
8. Проект TUNING – гармонізація освітніх структур в Європі: Внесок університетів у Болонський процес. URL: www.unideusto.org/tunsng.eu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf.
9. Тюльпа Т. М. Теоретичне обґрунтування сутності соціальної компетентності майбутніх фахівців соціально-педагогічних спеціальностей. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 72, Т. 2. С. 210–214.

THEORETICAL ASPECT OF FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION STUDENTS

Nepomniashcha Halyna

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. New modern Ukrainian and global realities are giving rise to new challenges for higher education institutions related to the search for and implementation of modern approaches aimed at improving the effectiveness of the educational process. In today's world, the priority in the educational activities of higher education institutions is not only professional training, but also the personal development of students, preparing them not only for their future professional activities, but also for successful interaction in society.

It is at the stage of higher education that the process of self-determination of the individual takes place, their worldview is formed, priorities of interpersonal communication and social behavior are determined, and active involvement in social relations is carried out. In this regard, one of the leading tasks of modern higher education is to create an educational system that takes into account not only the aspects of the professional development of future specialists, but also the peculiarities of their personality formation, which is impossible without the purposeful formation of the social competence of future primary school teachers.

Purpose. The purpose of our study is to examine the issue of social competence development in future primary school teachers.

Research methods. During the research, we used the scientific methods: the method of gathering information, generalisation, comparison and juxtaposition, systematic analysis, comparison prediction.

Results. Given the logic of our study and taking into account the categories that define its subject area, it is necessary to analyze the concept of «social competence.» The diversity of approaches to interpreting and defining the components of the concept of «social competence» is reflected in a wide range of definitions proposed by both Ukrainian and foreign researchers. This is due to the fact that social competence is a complex and multidimensional phenomenon that encompasses various aspects of human social functioning.

Scientific novelty. The concept of «social competence» and the process of its formation in future primary school teachers have been clarified and specified; theoretical provisions regarding the understanding of the structure of students' social competence and the process of using didactic mechanisms during its formation based on integrating modern approaches have been further developed.

Conclusions. The level of social competence determines the success of both individuals and society as a whole. A high level of this competence allows individuals not only to effectively realize their potential in their professional activities, but also to exert a positive influence on social processes, which in turn contributes to the stability of society. Social competence is an integrative characteristic of an individual that combines a number of key competencies. It is closely related to professional competence, since without successful social interaction it is impossible to acquire the skills and abilities inherent in a qualified specialist.

Therefore, an important task of modern higher education is the purposeful formation and development of the social competence of future primary school teachers as a prerequisite for their successful professional self-realization. The educational process should be aimed at forming a system of knowledge about the patterns of interaction in society, understanding social values, the ability to cooperate, engage in constructive communication, and take responsibility for one's own decisions in higher education seekers, because only a socially competent person can become a highly qualified and competitive specialist. That is why scientists and educators should pay due attention to the development and implementation of pedagogical conditions and technologies for the formation and development of social competence of students in higher education institutions.

Keywords: social competence, future primary school teachers.

References

1. Vasyliuk T. H. Rol humanitarnykh dystsyplin u formuvanni sotsialno kompetentnoho vypuskyka VNZ. Fundamentalizatsiia zmistu zahalnoosvitnoi ta profesiinoi pidhotovky : problemy i perspektyvy : [materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Kryvyi Rih, 22 – 23 zhovtnia 2015 r.)] / [red. O. O. Lavrentievoi, T. M. Misheninai]. Kryvyi Rih : KPI DVNZ «KNU», 2015. S. 32 – 33.
2. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / [Uklad. i holov. red. V. T. Busel]. – Kyiv ; Irpin : VTF «Perun», 2004. 1440 s.
3. Houlman D. Sotsialnyi intelekt. Nova nauka pro liudski vidnosyny.- Vydavnytstvo «KSD». 2020. 400s.
4. Kovalchuk V. A. Sotsialna kompetentnist: problema vyznachennia. Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykoly Hoholia. Serii: psykholoho-pedahohichni nauky. 2002. №4. S. 54 – 57.
5. Kuzmych O., Kulchytska A. Sotsialna kompetentnist osobystosti yak zaporuka uspishnoi adaptatsii [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <http://surl.li/vbltlt>
6. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia / Pid zah. red. Bibik N. M. K.: TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady», 2017. 206 s.
7. Opaliuk T. L. Formuvannia sotsialnoi refleksii maibutnykh uchyteliv u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin: teoretyko-metodolohichni aspekt : monohrafiia. Kyiv : Ped. dumka, 2018. 296 s.
8. Proekt TUNING – harmonizatsiia osvithnikh struktur v Yevropi: Vnesok universytetiv u Bolonskyi protses [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu do resursu www.unideusto.org/tunsng.eu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf
9. Tiulpa, T. M. Teoretychne obgruntuvannia sutnosti sotsialnoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv sotsionomichnykh spetsialnostei. Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy, Vypusk 72, Tom 2. 2019. S. 210 – 214.



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 21.11.2025 р.
Прийнято редакцією 21.12.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 378:316.6:159.9

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-88-94

РОЛЬ УНІВЕРСИТЕТІВ У ФОРМУВАННІ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ

Брусенко Аліна Сергіївна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та реабілітації

Державний університет «Київський авіаційний інститут»

e-mail: brysenko2020.a@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-7212-1969

Трубник Інна Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи

Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»

e-mail: innatrubnik@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-6076-430X

У статті представлено теоретичний аналіз університету як соціального, освітнього й психологічного середовища, що сприяє формуванню стійкості (резильєнтності) студентської молоді в умовах воєнного конфлікту. Автори розглядають поняття «стійкість» крізь призму психології, педагогіки та соціології, виділяючи її основні компоненти: психоемоційну, академічну та соціальну. Особливу увагу приділено механізмам підтримки студентів, які залишаються в Україні, та тих, хто змушений був евакуюватися за кордон. На основі вітчизняного й міжнародного досвіду проаналізовано стратегії підтримки в закладах вищої освіти, зокрема інституційні програми психологічної допомоги, академічну гнучкість, волонтерську діяльність і розвиток студентських ком'юніті. Стаття підкреслює важливість університетів як ключових інституцій, здатних забезпечити стабільність, солідарність та розвиток студентської особистості навіть у кризових умовах.

Ключові слова: *стійкість, університет, студенти-біженці, психоемоційна підтримка, вища освіта, війна, освітнє середовище.*

Постановка проблеми. Російська агресія проти України спричинила безпрецедентні зміни у сфері вищої освіти. Тисячі студентів були змушені покинути свої домівки або залишитися в прифронтових регіонах, що суттєво вплинуло на їхній психоемоційний стан, академічну стабільність і майбутні перспективи. В умовах затяжної кризи університети постають не лише як заклади освіти, але і як простори підтримки, адаптації та формування життєвої стійкості молоді. Саме тому дослідження ролі університетів у забезпеченні стійкості студентів набуває особливої актуальності.

Формування стійкості студентів – складний та багатовимірний процес, що включає психологічні, соціальні, академічні та культурні аспекти. У мирний час ця проблема розглядалася переважно в контексті особистісного розвитку та впливу стресу під час навчання. Проте війна радикально змінила умови, у яких функціонує вища освіта: зруйнована інфраструктура, примусове переміщення, емоційні травми, економічні труднощі. Це вимагає нового бачення ролі університетів – не лише як освітніх установ, а як середовищ стійкості, солідарності, психологічного захисту.

Особливої уваги заслуговує відмінність між досвідом студентів, які залишилися на території України, та тими, хто вимушено переїхав за кордон. Перші часто навчаються в умовах небезпеки та тривожної невизначеності, інші – стикаються з викликами інтеграції в нові соціокультурні та академічні середовища. Обидві категорії потребують підтримки, однак її форми та інституційні механізми можуть суттєво відрізнятися.

Таким чином, постає потреба в комплексному теоретичному аналізі університету як чинника, що здатен ініціювати, стимулювати й підтримувати розвиток стійкості студентів в умовах затяжної війни, як у межах країни, так і поза її межами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи поняття «стійкість» (resilience) закладено в працях зарубіжних та українських учених. Зокрема, у роботах В. Огоренка, А. Ніколенка, Т. Шустермана та ін. описано інтегративну модель стійкості студентів в умовах війни. У дослідженні М. Grüttner акцент зроблено на ролі почуття приналежності до освітньої спільноти як ресурсу психологічної стійкості. Праці Л. Лондар, О. Босенко та І. Гайдук підкреслюють необхідність системного підходу до підтримки студентської молоді в кризових умовах. Однак вітчизняна наукова думка ще недостатньо висвітлює університет як мультифункціональний чинник стійкості в порівняльному контексті внутрішніх студентів і студентів-біженців.

Формулювання мети статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі університету як чинника формування стійкості студентів в умовах війни із залученням зарубіжного і вітчизняного досвіду та акцентом на психоемоційну, академічну та соціальну складові стійкості.

Виклад основного матеріалу. У сучасних наукових дослідженнях поняття «стійкість» (resilience) розглядається як міждисциплінарна категорія, що поєднує психологічні, соціальні, освітні та організаційні аспекти функціонування індивіда або системи. У психології цей термін давно асоціюється не лише із здатністю протистояти стресу чи відновлювати психологічну рівновагу, а й зі здатністю зростати на тлі випробувань (post-traumatic growth). Дослідження таких авторів, як J. González Gutiérrez, J. Correa Álvarez, C. Pineda-Báez, підкреслюють, що стійкість включає комплекс процесів – від нейропсихологічних механізмів регуляції емоцій до соціальних взаємодій та культурних норм, які підтримують адаптацію особистості [8].

У соціології resilience трактують як соціальну здатність спільнот підтримувати сталість життєдіяльності, оперативно реагувати на зміни та мінімізувати наслідки криз (наприклад, пандемій, економічних потрясінь, воєнних дій). Концепції соціальної стійкості [7] акцентують на ролі соціального капіталу, взаємної підтримки, мобільності ресурсів, комунікаційних мереж та інклюзивності у відновленні після криз.

У педагогічній науці resilience розглядається як здатність освітніх систем забезпечувати неперервність навчання, підтримку учасників освітнього процесу та збереження якості освіти за умов невизначеності або надзвичайних ситуацій. Дослідники [7; 9] підкреслюють, що освітня стійкість передбачає не лише технічну готовність до адаптацій (наприклад, цифрові інструменти), а й розвиток психологічної стійкості студентів і педагогів, ефективне лідерство, гнучкість навчальних програм та підтримувальне середовище.

У контексті вищої освіти resilience студентів дедалі частіше розглядається як ключова компетентність ХХІ століття. Зарубіжні емпіричні дослідження засвідчують, що високий рівень стійкості асоціюється з кращими академічними результатами, вищою самоефективністю, толерантністю до стресу та здатністю підтримувати навчальну мотивацію в умовах великого навантаження або кризи [8]. Натомість дефіцит стійкості може бути чинником емоційного вигорання, академічної прокрастинації та підвищеного ризику вибуття з навчання.

В українському контексті, особливо після 2022 року, поняття стійкості набуло унікального значення. Воно застосовується для опису не лише індивідуальної психологічної адаптації, а й інституційної та національної стійкості. Науковці (Л. Лондар, О. Босенко, І. Гайдук та ін.) наголошують, що стійкість освіти в Україні включає здатність оперативно переходити між різними форматами навчання, підтримувати рівний доступ до освітніх ресурсів, зберігати психосоціальне благополуччя студентів і викладачів, а також вибудовувати нові механізми управління в умовах тривалих загроз.

Узагальнюючи зазначене, стійкість можна розглядати як багаторівневу, динамічну та конструктивну характеристику, що проявляється в здатності:

- протистояти несприятливим умовам (resistance);
- адаптуватися до змін (adaptation);
- відновлюватися після криз (recovery);
- зростати та розвиватися всупереч труднощам (growth).

Такий підхід дозволяє трактувати resilience не як статичну особистісну рису, а як процес, який формується через взаємодію внутрішніх (психологічних, когнітивних, емоційних) і зовнішніх (соціальних, освітніх, культурних) ресурсів.

Для потреб дослідження ролі університету в умовах війни доцільно виділити такі види стійкості:

– психоемоційна (або психологічна) стійкість – здатність студента справлятися з емоційним навантаженням, тривогою, невизначеністю, постійною змінністю обставин (наприклад, в умовах війни чи переселення);

– академічна стійкість – здатність підтримувати, відновлювати або навіть покращувати академічну активність, успішність, навчальні процеси в умовах змінених, кризових або нестабільних ситуацій (наприклад, адаптація до дистанційного навчання, зміни програм, нове середовище) [6];

– соціальна стійкість – здатність студента налагоджувати соціальні взаємодії, інтегруватися в нове освітнє середовище, розвивати мережу підтримки, брати участь у студентській спільноті, волонтерських чи громадських ініціативах. У контексті університету це також здатність інституції сприяти створенню сприятливого середовища, що підтримує такі взаємодії.

У сучасному суспільстві, що динамічно змінюється, підданий численним кризам (глобальні пандемії, війни, міграційні потоки тощо), для студента стає надважливою не лише фахова підготовка, а саме компетентність, пов'язана зі стійкістю. У педагогічній перспективі це означає, що університети повинні не просто надавати знання та навички, а створювати середовище, яке розвиває здатність студента адаптуватися до змін, підтримувати себе, співпрацювати, бути активним учасником процесу навчання і суспільного життя.

Дослідження свідчать, що інституційні підтримки (психологічні служби, академічні ресурси, соціальні взаємодії) можуть бути ключовими факторами розвитку стійкості [8].

Отже, формування стійкості в студентів стає освітньою та педагогічною задачею, а університет – активним агентом цього процесу.

У традиційному соціологічному розумінні університет виконує низку ключових функцій: трансляція знань і культури, соціалізація молоді, формування соціальних зв'язків, відтворення інтелектуального потенціалу суспільства. В умовах воєнного конфлікту до цього додається функція підтримки життєвої стійкості, що охоплює:

- надання психологічної допомоги,
- забезпечення відчуття належності до спільноти,
- сприяння збереженню / відновленню особистісної та академічної мотивації.

Ці аспекти особливо актуальні для студентів-біженців, переміщених осіб та тих, хто проживає в зонах бойових дій. За даними досліджень, саме відчуття приналежності до університетської спільноти знижує рівень тривожності та є одним із чинників формування резильєнтності [8].

З педагогічного погляду університет виступає інституційним простором, де реалізуються програми підтримки, саморозвитку та формування ключових компетентностей, зокрема й життєстійкості. Важливими педагогічними складовими такого середовища є:

- інклюзивність освітніх практик (індивідуальні освітні траєкторії, адаптація навчального процесу до кризових умов),
- залучення студентів до активної участі в освітньому процесі та прийнятті рішень,
- підтримка автономії та рефлексії,
- розвиток емоційного інтелекту, комунікативної та соціальної компетентності.

Університет стає не просто місцем здобуття знань, а середовищем безпечної взаємодії, визнання і підтримки, що особливо значуще в умовах воєнної нестабільності. Вітчизняні дослідники, зокрема В. Огоренко та ін., підкреслюють значення інтегративного підходу до розвитку стійкості, де університет виступає як опора на шляху до психоемоційної стабільності [4].

На відміну від сім'ї або громадської організації, університет має ресурси для комплексного впливу: педагогічного, психологічного, соціального, інформаційного. Він забезпечує тривалу взаємодію зі студентом, відкриває доступ до професійної підтримки, сприяє академічному зростанню, інтегрує в суспільне життя. У ситуації, коли сім'ї часто опиняються в кризі або розділені через війну, університет може тимчасово виконувати функції компенсаційної безпеки.

Таким чином, університет – це багатовимірне середовище, здатне реагувати на кризу не лише шляхом організації навчання, а й через формування стійкості студентів як стратегічної компетентності, необхідної для збереження людського капіталу країни.

Університетське середовище може стати потужним джерелом формування стійкості через реалізацію цілеспрямованих механізмів підтримки. У період війни такі механізми є не лише бажаними, а й життєво необхідними для збереження цілісності особистості студента, його психічного здоров'я, мотивації до навчання та соціальної інтеграції. Серед ключових інструментів слід виділити: психоемоційну підтримку, академічну гнучкість та стимулювання соціальної взаємодії.

Першочергове значення має доступ студентів до системи психологічної допомоги. Університети організовують роботу:

- психологічних консультаційних служб (постійно діючих або кризових),
- менторських програм, де старші курси або викладачі підтримують новачків,
- peer-support груп, у яких студенти діляться досвідом і допомагають одне одному.

Позитивні приклади таких ініціатив можна знайти в українських ЗВО, де запроваджено групи психоемоційного розвантаження, стрес-менеджмент тренінги та кабінети психотерапевта.

У закордонному досвіді також домінує тренд «wellbeing support systems». Наприклад, у Німеччині [8] студенти-біженці проходять спеціальні курси адаптації, які охоплюють не лише мову і навчання, а й ментальне здоров'я.

Освітні інституції, що прагнуть зберегти залученість студентів до навчання, мають впроваджувати гнучкі та адаптивні моделі навчання. Це, зокрема:

- перехід на дистанційну або змішану форму навчання (особливо для переміщених осіб),
- адаптація програм до індивідуальних потреб, з урахуванням втрати доступу до ресурсів,
- академічна мобільність, зокрема можливість тимчасового навчання в партнерських університетах

(у рамках програм Erasmus+, DAAD тощо).

Університет Кейптауна (ПАР) реалізував політику академічної гнучкості для студентів-біженців, дозволяючи проходження модулів у форматі «self-paced» без штрафних санкцій за пропуски через кризові обставини [6].

Соціальна взаємодія є основою для розвитку довіри, емпатії, почуття приналежності та впевненості – ключових складників стійкості. Університети можуть стимулювати соціальну активність студентів через:

- волонтерські програми (допомога ВПО, військовим, соціально вразливим групам),
- роботу студентського самоврядування та проєктних груп,
- створення ком'юніті для спілкування і взаємопідтримки.

У закладах вищої освіти в Україні діють проєкти «Студентський волонтерський центр» та «Менторство для першокурсників», які сприяють збереженню активної соціальної взаємодії в кризовий період. Такі практики сприяють не лише інтеграції, але й підвищенню самооцінки та розвитку громадянської активності [5].

Аналогічно, у закладах вищої освіти Уганди для студентів-біженців проводяться «Integration Weeks»

– події, що спрямовані на знайомство, крос-культурну комунікацію, обмін досвідом [10].

Воєнна ситуація в Україні створила якісно нові умови для функціонування студентства, розділивши його на дві великі категорії: студентів, які залишилися в Україні, та студентів-біженців, які вимушено виїхали за кордон. Обидві групи стикаються з надзвичайними викликами, однак їх досвід, потреби й механізми формування стійкості мають певні відмінності.

Ця категорія навчається в умовах регулярних повітряних тривог, нестабільного електропостачання, небезпеки для життя та психоемоційного тиску. Серед основних проблем:

- постійна тривожність, пов'язана з бойовими діями;
- втома від невизначеності;
- обмежений доступ до інтернету, освітніх ресурсів, безпечного навчального середовища;
- емоційне вигорання через надмірне навантаження.

Попри це, частина студентів виявляє високу адаптивність і мотивацію, що свідчить про активізацію внутрішніх ресурсів стійкості. Так, згідно з дослідженням В. Огоренка та співавт., когнітивна модальність резильєнтності була домінантною серед студентів, які продовжують навчання в Україні, навіть у складних умовах [4].

Ті, хто був змушений залишити країну, опинилися в ситуації подвійної нестабільності: по-перше, це втеча від війни, по-друге – адаптація до нового культурного, освітнього та мовного середовища. Основні виклики включають:

- труднощі інтеграції до нової академічної системи;
- мовні бар'єри;
- соціальна ізоляція та почуття «викоріненості»;
- юридичні труднощі з визнанням дипломів, зарахуванням кредитів, легалізацією статусу.

Водночас закордонні університети виявляють тенденцію до підтримки українських студентів через програми менторства, адаптаційні курси, стипендії. Наприклад, у Німеччині активно діють програми підтримки біженців у межах DAAD, зокрема у вигляді мовних курсів, консультаційної допомоги, спрощеного вступу. Університети Польщі, Чехії, Литви також адаптували частину своїх програм спеціально для українців.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика досвіду студентів в Україні та студентів-біженців

Критерій	Студенти в Україні	Студенти-біженці
Загроза життю	Висока	Низька або відсутня
Емоційна стабільність	Хвилююча, з піками тривоги	Часто зниження настрою, апатія
Соціальна інтеграція	Часто збережена	Потребує часу та додаткової підтримки
Доступ до освіти	Нерівномірний, залежить від регіону	Відносно стабільний, але з обмеженнями
Вплив університету	Часто ключовий чинник стійкості	Залежить від ступеня адаптації закладу

Таким чином, університети, як в Україні, так і за її межами, відіграють роль буфера між студентом і стресовими впливами, формуючи ресурси стійкості в різних середовищах. Усвідомлення відмінностей у потребах цих груп дозволяє розробляти більш адресні та ефективні стратегії підтримки.

Висновки. Проведене теоретичне дослідження засвідчило, що університет в умовах війни виконує значно ширшу функцію, ніж просто надання освітніх послуг. Він перетворюється на інституційний простір підтримки, стабілізації та формування життєвої стійкості студентської молоді. Роль університету проявляється на трьох ключових рівнях: психоемоційної підтримки, академічної гнучкості та соціальної інтеграції.

Аналіз наукових джерел і прикладів з практики українських і закордонних університетів показав, що ефективні стратегії підтримки можуть включати надання психологічної допомоги, упровадження гнучких освітніх траєкторій, розвиток волонтерських ініціатив і менторських програм для формування активної студентської спільноти.

Водночас досвід студентів, які залишилися в Україні, та студентів-біженців має суттєві відмінності, що вимагає розробки диференційованих підходів до підтримки та інтеграції. Знання цих відмінностей дозволяє університетам не лише реагувати на кризу, а й виступати агентами трансформації освітнього процесу в напрямі зміцнення резильєнтності.

У наступних розвідках доцільно емпірично дослідити рівень стійкості студентів в обох категоріях (в Україні та за кордоном), оцінити ефективність окремих інституційних програм підтримки стійкості, проаналізувати вплив участі у волонтерських, академічних і психоемоційних ініціативах на формування стійкості, а також сформулювати методичні рекомендації для ЗВО щодо комплексного підходу до розвитку стійкості студентів у кризових умовах.

Список використаної літератури

1. Про освіту : Закон України. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 24.11.2025).
2. Концепція «Нова українська школа». 2016. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 24.11.2025).
3. Лондар Л., Босенко О., Гайдук І. Забезпечення стійкості освіти України в умовах війни. *Освітнологічний дискурс*. 2024. № 6. С. 5–25. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-6-5-25>.
4. Огоренко В. В., Ніколенко А. Є., Шустерман Т. Ю., Кокашинський В. О. Інтегративна модель стійкості у здобувачів вищої освіти в умовах війни. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2023. Т. 8, № 3. С. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.26641/2307-0404.2023.3.289204>.
5. Ямчук Т. Резильєнтність студентського колективу в умовах війни. *Психологія і суспільство*. 2025. Т. 11, № 1. С. 112–119. URL: <https://pp-msu.com.ua/en/journals/tom-11-1-2025/rezilyetnist-studentskogo-kolektivu-v-umovakh-viyni> (дата звернення: 24.11.2025).
6. Chiramba O. Re-bordering education: Embracing resilience in addressing refugee students' precarity in South African higher education amidst global crises. *Perspectives in Education*. 2025. Vol. 43, No. 2. P. 78–95. DOI: <https://doi.org/10.38140/pie.v43i2.8288>.
7. González Gutiérrez J.L., Correa Álvarez J.A., Pineda-Báez C. Academic Resilience and Academic Performance in University Students: A Systematic Literature Review. *Current Psychology*. 2022. Vol. 41. P. 8730–8744. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03366-7>.
8. Grüttner M. Belonging as a resource of resilience: Psychological well-being of international and refugee students in study preparation at German higher education institutions. *Student Success*. 2019. Vol. 10, No. 3. P. 36–48. URL: <https://studentsuccessjournal.org/index.php/Studentsuccess/article/view/1275> (дата звернення: 24.11.2025).
9. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56, No. 3. P. 227–238. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>.
10. Nambi R. Integrating refugee students into Ugandan higher education. *Power and Education*. 2023. Vol. 15, No 3. P. 281–297. DOI: <https://doi.org/10.1177/17454999231185647>.

RESILIENCE-BUILDING ROLE OF THE UNIVERSITY IN WARTIME

Brysenko Alina

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Social Work and Rehabilitation
State University «Kyiv Aviation Institute»

Trubnik Inna

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Social Work
Donbas State Pedagogical University

Introduction. The Russian aggression against Ukraine has created unprecedented challenges for the Ukrainian higher education system. Universities have faced not only physical damage to infrastructure and mass displacement of students but also the urgent need to reinvent educational and social support models in crisis. Students are now divided between those who have remained in Ukraine under conditions of danger, uncertainty, and instability, and those who have sought refuge and continued their education in host countries. This duality of experience has emphasized the critical and multifaceted role of universities – not just as educational institutions, but as pillars of emotional, academic, and social stability.

Purpose. The purpose of this study is to theoretically substantiate the role of the university as a key factor in building resilience among students during wartime conditions. The article explores both domestic and international contexts and focuses on how higher education institutions adapt their strategies to meet student needs in crisis.

Methods. The research methodology involves a comprehensive theoretical analysis of Ukrainian and international scholarly literature, cross-comparative assessment of support mechanisms implemented by higher education institutions in Ukraine and abroad, and synthesis of empirical data on resilience in educational environments.

Results. The results of the study confirm that universities function as critical ecosystems of support, where resilience can be cultivated through intentional and inclusive practices. Among these are psychological services, mentoring and peer networks, the flexibility of academic formats (online, hybrid, modular systems), and the promotion of student-led initiatives and volunteering. The study identifies unique patterns in how internally displaced students within Ukraine and refugee students abroad respond to institutional support. It finds that despite differences in resources and cultural contexts, the university's proactive role significantly enhances students' capacity to cope with adversity and maintain continuity in personal development.

Originality. This article introduces an integrative framework for understanding the university as a resilience-building space. It moves beyond a one-size-fits-all approach and highlights the necessity for contextualized and dynamic responses that recognize student diversity and individual trajectories during crises.

Conclusion. The study concludes that modern universities must be equipped not only with academic tools but also with social, psychological, and cultural resources to effectively respond to prolonged emergencies. The ability to nurture resilience among students becomes a marker of institutional strength, sustainability, and relevance in a global context increasingly shaped by conflict and displacement.

Keywords: resilience, university, refugee students, mental health support, higher education, war, academic environment.

References

1. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *Law of Ukraine «On Education»*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2016). *The Concept «New Ukrainian School»*. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya%20nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Londar, L., Bosenko, O., & Haiduk, I. (2024). Ensuring the resilience of Ukrainian education in wartime conditions. *Osvitohichnyi Dyskurs*, (6), 5–25. <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-6-5-25>
4. Ohorenko, V. V., Nikolenko, A. Ye., Shusterman, T. Yu., & Kokashynskyi, V. O. (2023). An integrative model of resilience in higher education students during the war. *Psychosomatic Medicine and General Practice*, 8(3), 1–7. <https://doi.org/10.26641/2307-0404.2023.3.289204>
5. Yamchuk, T. (2025). Resilience of the student community under wartime conditions. *Psychology and Society*, 11(1), 112–119. <https://pp-msu.com.ua/en/journals/tom-11-1-2025/rezilyetnist-studentskogo-kolektivu-v-umovakh-viyni>
6. Chiramba, O. (2025). Re-bordering education: Embracing resilience in addressing refugee students' precarity in South African higher education amidst global crises. *Perspectives in Education*, 43(2), 78–95. <https://doi.org/10.38140/pie.v43i2.8288>
7. González Gutiérrez, J. L., Correa Álvarez, J. A., & Pineda-Báez, C. (2022). Academic resilience and academic performance in university students: A systematic literature review. *Current Psychology*, 41, 8730–8744. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03366-7>
8. Grüttner, M. (2019). Belonging as a resource of resilience: Psychological well-being of international and refugee students in study preparation at German higher education institutions. *Student Success*, 10(3), 36–48. <https://studentsuccessjournal.org/index.php/Studentsuccess/article/view/1275>
9. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

10. Nambi, R. (2023). Integrating refugee students into Ugandan higher education. *Power and Education*, 15(3), 281–297. <https://doi.org/10.1177/17454999231185647>



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 28.11.2025 р.
Прийнято редакцією 28.12.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 378.147

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-94-100

УНІВЕРСИТЕТСЬКА ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Карповець Христина Миколаївна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та методики початкового навчання

Національний університет «Острозька академія»

e-mail: khrystyns.karpovets@oa.edu.ua

ORCID ID: 0000-0003-1221-5968

У статті проаналізовано ціннісно-етичний, поведінковий та навчально-методичний аспекти університетської педагогічної комунікації, які зазнали змін в умовах воєнного часу. Наголошено, що педагогічне спілкування стало більш емпатійним, чутливим та індивідуалізованим. Поведінковий аспект аудиторної комунікації набув більше ритуалізованих форм, натомість онлайн-навчання звузило невербальні засоби до тих, які можуть «вміститися» в межі екрану та чітко відведеного для співдіяльності часу. Уточнено, що особливого значення набула готовність педагога до інновацій, оскільки традиційні методи навчання довелося адаптувати до режимів змішаного та дистанційного навчання. Освітній процес в умовах воєнного часу неможливо втілити без різноманітних комбінацій методів, прийомів і засобів навчання, зокрема ТЗН і цифрових додатків, які дають змогу зберігати тяглість, емоційність та ефективність навчання.

Ключові слова: педагогічна комунікація, комунікативна культура педагога, цифровізація освіти, дистанційне навчання, змішане навчання, суб'єктне навчання, емпатійне спілкування.

Постановка проблеми. Ковідна пандемія, а далі повномасштабне вторгнення кинули безпрецедентний виклик сучасному українському суспільству на фізичне, ментальне, інтелектуальне виживання. Освітня сфера теж зазнала суттєвих змін у підходах до організації навчальної діяльності на різних рівнях. Актуальним є питання педагогічної комунікації в закладах вищої освіти, оскільки в сучасних умовах навчання зазнало багатьох об'єктивних змін. Вишівська педагогічна комунікація в час війни полягає не лише в обміні навчальною інформацією; значно зросла роль підтримки суб'єктів освітнього процесу, що має на меті зниження стресу, підвищення мотивації до навчання і створення відчуття емоційно-ціннісної спільнотності. У ситуаціях подолання стресу важливе не тільки самоопанування: наша здатність до відновлення залежить не винятково від особистих ресурсів, але й від того, наскільки тісні й міцні зв'язки сформували ми з іншими, чи можемо поділитися пережитим досвідом, отримати емоційний відгук і підтримку.

Крім того, у воєнний час трансформацій зазнали методи і способи педагогічної взаємодії, оскільки навчання відбувається в очному, дистанційному або змішаному форматах. Це вимагає підвищення рівня цифрової компетентності та педагогічної майстерності викладачів, удосконалення вмінь методично коригувати перебіг освітнього процесу відповідно до зовнішніх умов та суб'єктивних чинників, залежних безпосередньо від конкретної студентської аудиторії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні спостерігаємо надзвичайно широкий спектр підходів до аналізу педагогічної комунікації. Так, І. Когут, І. Кучеренко, Л. Мамчур актуалізують питання комунікативної компетентності педагога та її значення в професійному зростанні, Л. Біловус досліджує особливості управління та впливу в педагогічній комунікації. Цифровізацію навчання та виклики комунікації в освіті в умовах відкритого інформаційного суспільства висвітлено в наукових розвідках О. Базелюк, О. Гомотюк, О. Овчарук, О. Патряк та інших.

Варто відзначити, що сучасні академічні дослідження зміщують фокус професійно-педагогічної комунікації з інформаційно-повідомлювальної функції на психологічно-атракційну та розвивальну. Так, О. Семенов, М. Вовк, М. Барчій, О. Воронова розкривають особливості педагогічного партнерства; О. Яблонська аналізує експерсивність педагогічної комунікації.

Занурюючись глибше в сучасні реалії, розвиток комунікативної культури вчителя в умовах воєнного стану описує О. Пищик, проблему організації освітнього процесу та професійної комунікації викладачів ЗВО під час війни порушують Н. Волкова та О. Лебідь; Н. Дерев'янченко й Т. Некрашевич; М. Чикалова та Н. Юхно. Попри численність досліджень, окремої уваги потребує комплексний аналіз педагогічної комунікації в закладах вищої освіти з метою творення максимального безпечного і здорового навчального середовища з огляду на фізичні та інформаційні загрози й соціально-психологічні виклики в час війни.

Формулювання мети статті. Мета нашої розвідки – схарактеризувати ціннісно-етичний, поведінковий та навчально-методичний аспекти університетської педагогічної комунікації в умовах воєнного часу на основі спостережень, бесід із колегами і власного досвіду роботи в освітньому середовищі Національного університету «Острозька академія».

Виклад основного матеріалу. Відповідно до ЗУ «Про вищу освіту» педагогічна взаємодія спрямована на формування майбутнього фахівця, здатного швидко і гнучко реагувати на професійні виклики, а також на всебічний розвиток особистості здобувача. З огляду на це педагогічна комунікація набуває нових векторів, зокрема йдеться про розвиток емоційного інтелекту, перцептивних та інтерактивних здібностей і про створення психологічно безпечного освітнього середовища.

Н. Волкова та О. Лебідь зазначають, що в умовах війни усталене поняття професійно-педагогічної комунікації набуло оновленого значення. Якщо раніше в центрі комунікації був переважно викладач як транслятор знання й модератор навчання, то зараз доречніше говорити про суб'єкта педагогічної комунікації (тобто викладача і студента) – комунікативно освічену особистість, здатну планувати й організовувати власну комунікативну діяльність, впливати на співрозмовника, сприймати й аналізувати психофізіологічні й енергетичні стани його, а також інформаційний, емоційний та інтелектуальний зміст висловлення. І викладач, і студенти як суб'єкти педагогічної комунікації володіють комунікативними вміннями й навичками, мають певний рівень розвитку емоційного інтелекту, а тому є рівноцінними носіями активного й діяльного начала. Друга ознака сучасної педагогічної комунікації, будучи наслідком першої, передбачає налагодження особистісно орієнтованої, емоційно-підтримувальної комунікації, в основі якої неупередженість, щирий інтерес, підтримка, турбота одне про одного [2, с. 134–135.]. Реалізуючи професійно-педагогічну комунікацію таким чином, можна не лише досягти порозуміння між учасниками освітнього процесу, але й долати різного виду комунікативні бар'єри, розвивати студентську ініціативність, створювати умови для професійного становлення та вдосконалення здобувачів.

Попри суб'єкт-суб'єктний підхід, організація та ефективність навчання загалом і педагогічної комунікації зокрема більшою мірою залежить саме від педагога як керівника й дорослого, відповідального за взаємодію між учасниками освітнього процесу. У роботі зі студентами важливе значення має комунікативна культура викладача як складний соціально-педагогічний феномен, що в єдності аксіологічного, особистісного й діяльнісного підходів становить цілу систему. Поділяємо думку Т. Чмут і Г. Чайки, які у складі комунікативної культури педагога виокремлюють комунікативні настанови, знання та вміння [11 с. 21]. Комунікативні настанови означають готовність особистості до певних дій, до спілкування і мають відповідну мотивацію. Знання передбачають розуміння загальної теорії, соціокультурних норм та етики комунікації, урахування психолого-педагогічних закономірностей педагогічного спілкування. Комунікативні вміння відображають рівень готовності педагога до реалізації професійного спілкування (уміння соціальної перцепції, саморегуляції, вербального і невербального контакту, уміння керувати своєю поведінкою). Названі характеристики комунікативної культури педагога в умовах воєнного часу зазнали певних трансформацій, які відображаються в різних аспектах і на різних етапах професійно-педагогічної комунікації.

На думку більшості дослідників, організація та втілення педагогічної комунікації має чотириетапну структуру. Суть прогностичного етапу полягає в моделюванні майбутнього спілкування з аудиторією. Плануючи заняття в умовах воєнного часу, ми передбачаємо потенційні ризики: нестабільний і неоднаковий психоемоційний стан студентів, технічні несправності, загрозу повітряної тривоги тощо, – які поодинокі чи сукупно можуть порушити логіку і ритм навчальної роботи.

Наступний етап – комунікативна атака – це організація початку спілкування. Загалом у структурі навчального заняття вступна частина має важливе значення, оскільки на цьому етапі відбувається створення комфортного навчального мікроклімату, мотивування і налаштування здобувачів на роботу. За нашими спостереженнями в умовах війни значно зросла чутливість соціальної перцепції та культура слухання: на початку заняття ми з'ясовуємо питання фізичної безпеки й мінімуму матеріальних ресурсів для навчання, говоримо про самопочуття здобувачів та емоційну готовність їх працювати.

Суть наступного етапу – управління – полягає в безпосередньому спілкуванні учасників освітнього процесу. Деякі ситуації можуть скоригувати чи перервати традиційну роботу під час заняття. Приєднуючись до загальнонаціональної хвилини мовчання або ж зустрічаючи героїв на щиті, ми долучаємося до колективного пам'ятання і творення сучасної культури пам'яті. Таким чином відбувається формування ціннісно-етичного й поведінкового аспектів особистісного зростання здобувачів. У разі повітряної тривоги ми реагуємо, або фізично переміщуючись в укриття, або ж уточнюємо, чи перебувають студенти в безпечному середовищі й чи можливо продовжувати роботу. Порівняно з довоєнним часом наше спілкування стало більш емпатійним: ми з більшим розумінням і толерантністю ставимося до різного виду комунікативних шумів (технічних несправностей, фізичних подразників, зміщення часових і просторових меж роботи), емоційних дисонансів та поведінкових проявів як реакцій на стресову ситуацію.

Завершальний етап комунікації полягає в аналізі перебігу спілкування та його результатів, а також у

висновку щодо коректив у моделі майбутнього спілкування. Традиційне підбиття підсумків на занятті передбачає узагальнення теми, обговорення успіхів і невдач у навчальній діяльності та шляхів їх подолання, оцінювання навчальних результатів студентів, відгуки здобувачів про організацію та психологічний мікроклімат на занятті. На сьогодні в ситуації повноцінного проведення заняття ми продовжуємо реалізувати ці структурно-методичні умови, однак активно рефлексуємо з намаганням виявити зони росту (і здобувачів, і власні) і створити максимально можливі комфортні умови для педагогічної взаємодії. У ситуації переривання освітнього процесу через воєнні чинники викладач погоджує з деканатом перенесення заняття на інший час або ж обумовлює відпрацювання залежно від обсягу втрат навчального часу.

У ситуації дистанційного та змішаного навчання комунікаційне середовище переміщується в інтернетну мережу, що породжує нові ситуації міжособистісних відносин. Успіх навчання в цих умовах залежить не лише від якості інформаційно-освітнього середовища та навчально-методичних матеріалів курсу, але й від здатності суб'єктів освітнього процесу до ефективної та конструктивної комунікації, тобто від зворотного зв'язку [4 с. 26]. Незалежно від етапу комунікації важливо, щоб педагог демонстрував партнерство і реалізував особистісно орієнтований підхід, відкритість, емпатійність та емоційну підтримку під час роботи зі студентами. Загалом комунікативні настанови викладача на відкрите й довірливе спілкування, чутливість реагування на зміни в емоціях та поведінці здобувачів, готовність до самоконтролю та регуляції колективної діяльності в умовах нетипового нервового напруження чи занепокоєння оприявнюють ціннісно-етичний і частково поведінковий вимір педагогічної комунікації.

Аналізуючи поведінковий аспект, відзначимо, що тут важливе значення мають позамовні засоби спілкування, які можна по-різному втілювати залежно від формату навчання. В умовах очного навчання воєнного часу, коли викладач і студенти фізично перебувають в одному просторі, з'явилися чіткі поведінкові правила під час повітряної тривоги, а також усталені ритуалізовані дії в ситуаціях колективного вшанування героїв і жертв російської агресії. У дистанційному режимі неможливо реалізувати педагогічну взаємодію без технічних засобів, як наслідок – спілкування стає опосередкованим, тому такі групові практики дуже розмиті.

Під час онлайн-занять чітко можна простежити зниження рівня зворотного зв'язку через невербальні сигнали, що спричинено кількома чинниками, з-поміж яких: 1) часті комунікативні шуми, такі як повітряні тривоги, технічні несправності, вимкнення електроенергії, проблеми з мережею; 2) переважно вимкнені камери в здобувачів, що послаблює дію аудиторних ритуалів та правил (устати з місця, вітаючись із викладачем, піднести руку, щоб відповісти, виконувати завдання в зошиті, реалізувати етикетні норми щодо зовнішнього вигляду тощо); 3) зменшення часу на позааудиторне спілкування через те, що студенти не перебувають у спільному онлайн-середовищі під час перерв. У контексті другого чинника О. Громотюк говорить про потребу розроблення неформального Кодексу онлайн-етикету [5, с. 202.]. Попри тривалий час дистанційного та змішаного навчання, досі немає чітких механізмів, які б регулювали поведінку учасників відеоконференцій. Формально ми розуміємо, що, як і безпосереднє живе, онлайн-спілкування потребує взаємної поваги з боку всіх учасників комунікації, тому важливо налаштувати камеру на рівні очей, мінімізувати сторонні шуми, не відволікатися й висловлюватися за темою, коректно використовуючи час і мікрофон. Фактично часто трапляється так, що під час заняття педагог неодноразово повторює так званий «ритуал установлення контакту зі здобувачами» в намаганні перевірити справність технічних засобів, виявити присутніх або охочих відповідати.

Оскільки в дистанційному навчанні комунікація зводиться до меж екрану, ще й з умовою, що ми не бачимо повноцінно всіх учасників комунікації, особливе значення мають технічні характеристики мовлення викладача (сила, гнучкість, політність, тембральне забарвлення голосу, інтонування, дикція), більшого навантаження в комунікації набувають міміка й жести; змінюються характеристики фізичного простору, зводиться до мінімуму значення пози й можливість рухатися.

У реальному житті позамовні засоби є невід'ємним і цілком органічним компонентом спілкування, на відміну від онлайн-взаємодії. Саме відсутність елементів невербальної комунікації в мережі, як виразна характеристика віртуального спілкування, розвиває компенсаторні практики, зокрема на емоційному рівні [9, с. 366]. Специфіка організації та провадження освітнього процесу накладає певні зобов'язання на учасників, тому педагогічна онлайн-комунікація не позбавлена повністю невербальних засобів спілкування. Однак поява в цифрових додатках різних емотиконів, позначок, шрифтів і стилів написання тексту підтверджує тезу про компенсацію позамовних елементів спілкування. Крім того, можливість таким чином висловлювати певні емоційні реакції дає змогу економити час і засвідчувати ставлення до обговорюваної інформації навіть паралельно з основним доповідачем.

Водночас зростає роль інноваційної культури педагога, його готовності змінювати підходи до організації освітнього процесу, осучаснювати методи, використовувати різноманітні платформи й цифрові застосунки для збереження емоційності педагогічної комунікації та ефективності навчання. Потенціал викладача реалізувати інноваційну діяльність розкриває особиста мотивація. Вона спонукає вдосконалювати чи розробляти методики й технології навчання, які відповідають запитам сучасного здобувача і враховують

динаміку педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Водночас С.Беляєв та І.Степанець стверджують, що інноваційна культура педагога значною мірою залежить від інноваційного потенціалу ЗВО, який регулює сферу професійної діяльності, створює комфортні умови для самоосвіти й саморозвитку, забезпечує обмін педагогічним досвідом із колегами-фахівцями та спілкування з соціумом. Здатність набувати інноваційного педагогічного досвіду передбачає наявність достатніх знань для виявлення та оцінювання освітніх інновацій; здатність аналізувати й освоювати нові ідеї, підходи й технології в освіті; готовність і спроможність розширювати власний методичний інструментарій; уміння генерувати нові ідеї [1, с. 10–11]. Саме відкритість до інновацій великою мірою розкриває специфіку навчально-методичного аспекту педагогічної комунікації в умовах воєнного часу.

Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, які є чи не найвиразнішим маркером сучасного освітнього процесу, з одного боку передбачає активізацію розумових здібностей здобувачів освіти, збільшення інформаційних потоків, підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу, з іншого – вимагає від викладача самостійного розроблення і практичного застосування цифрових засобів, ефективного використання комп'ютерних програм, системної інтеграції цих технологій в освітній процес на рівні закладів та організаційних структур [8, с.165–166]. Так, зберегти тривання освітнього процесу в дистанційному форматі дають змогу різні цифрові платформи (переважно Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, Classroom) для організації відеоконференцій: ми можемо проводити онлайн-зустрічі, обмінюватися інформацією та виконувати навчальні завдання в реальному часі. Попри певні відмінності цих платформ, загалом до позитивних особливостей їх зарахуємо демонстрацію екрана, підтримку аудіо- й відеозаписів, можливість запису зустрічей, доступ із різних пристроїв для користувачів із різних регіонів і країн, а також обмін файлами і створення кімнат для групових обговорень. Ці платформи значно розширюють можливості віддаленої співпраці, однак мають і певні обмеження, зумовлені технологічним і людським чинниками, зокрема це неповноцінна особиста взаємодія, збої в роботі програмного забезпечення чи обладнання, нестабільність інтернет-з'єднання, ризики для безпеки даних за умови неналежного налаштування платформ.

Невід'ємною частиною дистанційної педагогічної взаємодії став Moodle. Найбільшою перевагою цієї динамічної освітньої системи є можливість централізованого управління та одночасна комунікація з усіма суб'єктами навчання. Платформа доволі зручна у використанні й передбачає створення різного виду навчальних матеріалів (глосарії, бази даних, теки файлів, автоматичні покликання) і завдань (анкети й форуми, різного типу тести, описові завдання, творчі роботи). Крім цього, платформа пропонує широкий інструментарій налаштувань, завдяки чому легко персоналізувати навчання й адаптувати матеріали до специфіки навчальної дисципліни. Важливою перевагою Moodle є банк питань із функцією експортувати й імпортувати потрібні завдання, а також можливість повторного використання курсу, що значно економить час на комплектування навчальних матеріалів та електронне наповнення дисциплін.

Під час аудиторного навчання педагог добирає методи з урахуванням специфіки навчального матеріалу, інтелектуального рівня та вікових меж здобувачів. Освітній процес у дистанційному або змішаному форматі змінює вирашні позиції методів: ми легко втілимо монологічний виклад чи метод вправ, однак потрібно докласти більше зусиль (часто – подолати комунікативні, психологічні або технічні труднощі), щоб реалізувати інтерактивне чи проєктне навчання – і тільки тому, що студенти фізично перебувають не в одному просторі. Організувати групову діяльність, реалізувати творчі проєкти, візуалізувати ідеї у вигляді схем, таблиць, графіків, діаграм чи нотаток, загалом активізувати студентську аудиторію та урізноманітнити навчальну діяльність допомагають різні віртуальні дошки, наприклад, Padlet, Miro, Jamboard та інші. Завдяки своїм характеристикам онлайн-дошки супроводжують різні етапи педагогічного спілкування та реалізацію відповідних завдань, зокрема: 1) формулювання цілей заняття (навчальних, практичних, розвивальних); 2) організацію робочого місця (вільний доступ усіх учасників освітнього процесу до дошки); 3) розподіл ролей спостерігача або редактора між здобувачами; 4) інформування про завдання та його очікувані результати (інструкції, процедура оцінювання, зв'язок завдання з матеріалами заняття); 5) відслідковування ходу заняття та спільної діяльності студентів; 6) мотивування здобувачів до активної участі в досягненні дидактичних цілей; 7) установлення зворотного зв'язку (спільне обговорення виконаного завдання, ефективності та способів поліпшення взаємодії здобувачів) [3, с. 128].

Під час дистанційного навчання особливого навантаження набула візуалізація – не лише як супровід монологу чи спосіб зосередити увагу студентів на важливій інформації, але і як можливість у будь-який момент повернутися до висвітлюваного питання в ситуації переривання роботи. За допомогою таких цифрових додатків, як Canva, Genially, Prezi ми створюємо статичні й динамічні презентації, плакати, робочі аркуші, ментальні карти і структуруємо навчальний матеріал.

Ще однією виразною ознакою сучасного освітнього процесу є гейміфікація – використання ігрових елементів і практик у навчальному середовищі з метою підвищити мотивацію, суб'єктність і діяльнісну продуктивність здобувачів. Суть гри та ігрової свідомості полягає у створенні викликів, які мотивують студентів долати труднощі, тому гейміфікацію варто використовувати для формування певних навичок або

поведінки, а також для більшої візуалізації та підкреслення таких дій і навичок, які важко продемонструвати за допомогою традиційних методик. У процесі гри важливо захопити студентів, створити своєрідне змагання між ними, водночас подбати про те, щоб учасники самостійно могли спостерігати за своїм прогресом [6, с. 277].

Ігрові навчальні сервіси Kahoot!, Learning Apps, Mentimeter, Quizlet, Qizziz дають змогу генерувати вікторини, квести, пазли, мінікросворди, опитування, тести, інтерактивні сторінки колективних досліджень тощо. За допомогою цих інструментів можна створити диференційовані завдання для тренування і закріплення вивченого, поточної перевірки знань здобувачів. Таким чином ми персоналізуємо навчання, створюючи освітні матеріали різного тематичного спрямування, рівня складності, способу виконання відповідно до вікових особливостей, інтелектуальних спроможностей і запитів здобувачів та з урахуванням психоемоційного мікроклімату окремих груп.

Узагальнюючи, відзначимо, що разом із перевагами варто враховувати виклики й ризики цифровізації освіти. Передусім багато платформ мають обмежену кількість безкоштовних версій, тож надалі потребуватимуть фінансових вкладень. Використання віртуальних ресурсів вимагає значних часових затрат на етапі підготовки завдань, часто і в процесі виконання їх, а також передбачає стабільне та якісне мережеве покриття. Через значний обсяг інформації деякі мультимедійні інструменти можуть створювати інформаційну плутанину і знижувати рівень концентрації студентів. Під час виконання групових мережових завдань зростає потенційна можливість кібербулінгу, зловживань у колективній роботі, небажаних чи образливих коментарів, тому викладач повинен уважно стежити за дотриманням правил роботи, щоб уникнути будь-яких проявів академічної недоброчесності.

У площині стандартів етичної поведінки учасників освітнього процесу є, зокрема, питання про використання штучного інтелекту. Науковці відзначають переваги інструментів ШІ передусім як засобів подолання освітньої нерівності. Завдяки таким технологіям можна оптимізувати витрати навчального часу, забезпечити персоналізовану підтримку студента, розширити перспективи самостійного та асинхронного навчання, розвивати навички критичного осмислення інформації. Однак «особливої уваги потребує баланс між інноваційністю та етичністю, тобто питання, де закінчується допустиме використання ШІ як допоміжного інструменту і починається порушення норм академічної поведінки» [7, с. 42], оскільки на сьогодні немає чітких механізмів та інструментів, які б регулювали допустиму взаємодію з ШІ-ресурсами в навчальній діяльності й виявляли недоброчесне використання їх.

У цьому контексті важливим є розроблення інструкцій та етичних кодексів, які регламентуватимуть форми взаємодії з ШІ-моделями в освітньому процесі, а також формування в студентів культури усвідомленого використання новітніх технологій, цифрової етики та самостійності в опрацюванні навчального матеріалу. Аналізуючи штучний інтелект як виклик академічній доброчесності, О. Пелешок указує на освітню відповідальність закладів вищої освіти, яка «у контексті впровадження ШІ-технологій полягає не лише в розробленні регламентів їх застосування, а й у забезпеченні педагогічного супроводу, що сприяє усвідомленому, справедливому та етичному використанню таких інструментів. Лише за таких умов технології штучного інтелекту можуть ефективно підтримувати академічну доброчесність і слугувати чинником зменшення освітньої нерівності» [7, с. 45].

Освітнє середовище вищої школи за замовчуванням передбачає самостійну роботу студентів та поступовий відсоток зростання її з кожним навчальним роком. У зв'язку з переходом на дистанційне чи змішане навчання самостійна робота набула ще більшої вагомості, оскільки педагог не має змоги безпосередньо контролювати навчальну діяльність кожного здобувача, давати поради чи коригувати результати. У цьому контексті важливо мотивувати студентів і пояснювати необхідність самодисципліни, адже розмитість чіткого графіка та фізична відсутність на занятті може призвести до відкладення навчальних обов'язків та зниження продуктивності [10, с. 17].

Загалом освіта в умовах війни зазнала багатьох коректив і трансформацій. Можна відстежити позитивні зміни щодо взаємодії учасників освітнього процесу: завдяки емпатійному спілкуванню, реалізації педагогіки партнерства, використанню інтерактивних ресурсів навчання стало більш суб'єктивним, персоналізованим. З іншого боку, етичні виміри дистанційної взаємодії, цифрове перевантаження викладачів та студентів, організація самостійної роботи здобувачів досі залишаються проблемними питаннями. Така діалектика підтверджує потребу здорового балансу й комплексного підходу до організації та провадження освітнього процесу незалежно від формату навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, відзначимо, що в умовах воєнного часу педагогічне спілкування стало більш емпатійним, чутливим та індивідуалізованим. Поведінковий аспект аудиторної комунікації набув більше ритуалізованих форм, натомість онлайн-навчання звузило невербальні засоби до тих, які можуть «вміститися» в межі екрану та чітко відведеного для співдіяльності часу. Основний маркер навчально-методичного аспекту педагогічної комунікації – цифровізація. Сучасне навчання, особливо дистанційне та змішане, неможливо втілити без технічних засобів та різноманітних цифрових додатків, які дають змогу реалізувати сам освітній процес і зберігати емоційність

та ефективність навчання, позбавленого живого спілкування. Перспективу досліджень убачаємо в глибшому аналізі функційного аспекту й характеристики стилів педагогічної онлайн-комунікації.

Список використаної літератури

1. Беляєв С. Б., Степанець І. О. Інноваційна культура викладача педагогічного закладу вищої освіти: теоретико-методологічний та емпіричний аспекти. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2023. № 52. С. 6–15. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2023-52-01>.
2. Волкова Н. П., Лебідь О. В. Професійно-педагогічна комунікація викладачів закладів вищої освіти: виклики війни. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2022. № 1 (23). С. 132–142.
3. Деділова Т. В., Кононенко Я. В., Андрух С. Л. Інтерактивні онлайн-дошки як засіб активізації діяльнісного підходу в дистанційному навчанні. *Проблеми і перспективи розвитку підприємництва*. 2022. Вип. 29. С. 123–133. DOI: <https://doi.org/10.30977/PPB.2226-8820.2022.29.123>.
4. Дерев'янченко Н. В., Некрашевич Т. В. Особливості комунікації учасників навчального процесу в умовах воєнного стану. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2023. № 53. С. 24–31. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2023-53-03>.
5. Комунікації в освіті: історія, теорія, практика : монографія / за ред. О. Гомотюк. Тернопіль, 2020. 207 с.
6. Макаревич О. О. Гейміфікація як невід'ємний чинник підвищення ефективності елементів дистанційного навчання. *Молодий вчений*. 2015. № 2(6). С. 279–282.
7. Пелешок О. О. Штучний інтелект як виклик академічній доброчесності: етичний вимір освітньої відповідальності. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 2(58). С. 41–48. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-2-58-41-48>.
8. Соснова М. А. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності педагога шляхом викладання дисципліни «Педагогічна майстерність». *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 197. С. 165–169. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-197-165-169>.
9. Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади : монографія / за заг. ред. В. П. Сергієнка; за наук. ред. Н. П. Франчук. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. 382 с.
10. Чикалова М., Юхно Н. Особливості освітнього процесу в умовах повномасштабних бойових дій. *Український Педагогічний журнал*. 2023. № 3. С. 13–22. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-13-22>.
11. Чмут Т. К., Чайка Г. Л. Етика ділового спілкування : навч. посіб. 2. вид., перероб. і доп. Київ : Вікар, 2002. 224 с.

UNIVERSITY PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN WARTIME CONDITIONS

Karpovets Khrystyna

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education
The National University of Ostroh Academy

Introduction. Pedagogical communication in higher education institutions during wartime is not limited to the exchange of educational information. The role of supporting participants in the educational process has significantly increased, aimed at reducing stress, increasing motivation to learn, and fostering a sense of emotional and value-based community. Learning takes place in face-to-face, distance, or blended formats, which require an increase in teachers' digital competence and pedagogical skills, as well as improvements in their ability to adjust the course of the educational process methodically.

Purpose. The purpose of the study is to characterize the value-ethical, behavioral, and educational-methodological aspects of university pedagogical communication in wartime conditions.

Methods. Based on observations, conversations with colleagues, and personal experience working in the educational environment of the National University of Ostroh Academy, the features of pedagogical communication in wartime have been researched, analyzed, and summarized.

Results. The value-ethical, behavioral, and methodological-educational aspects of university pedagogical communication that have changed under wartime conditions are described. It was found that pedagogical communication has become more empathetic, sensitive, and individualized. The behavioral aspect of classroom communication has become more ritualized. At the same time, online learning has narrowed nonverbal means to those that can «fit» within the screen and the time clearly allocated for interaction. It was clarified that the teacher's readiness for innovation has become particularly important, as traditional teaching methods had to be adapted to blended and distance learning modes. The use of educational technologies and digital applications allows for maintaining continuity, emotionality, and effectiveness of teaching.

Originality. It is possible to trace positive changes in participants' interactions in the educational process: thanks to empathetic communication, the implementation of partnership pedagogy, and the use of interactive resources, learning has become more subjective and personalized. On the other hand, the ethical dimensions of distance interaction, the digital overload on teachers and students, and the organization of independent work for applicants remain problematic.

Conclusion. In wartime conditions, pedagogical communication has become more empathetic, sensitive, and individualized. The behavioral aspect of classroom communication has acquired more ritualized forms, while online learning has narrowed the range of nonverbal means. Modern learning cannot be implemented without

technical means and various digital applications. We see the potential for research into a deeper analysis of the functional aspects and characteristics of pedagogical online communication styles.

Keywords. *Pedagogical communication, teacher's communicative culture, digitalization of education, distance learning, blended learning, subject-based learning, empathetic communication.*

References

1. Bieliajev, S. B., & Stepanets, I. O. (2023). Innovaciina kultura vykladacha pedahohichnoho zakladu vyshchoi osvity: teoretyko-metodolohichni ta empirychni aspekty. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*. 52. 6–15. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2023-52-01>
2. Volkova, N. P., & Lebid, O. V. (2022). Profesiino-pedahohichna komunikaciia vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity: vyklyky viiny. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelja. Seriiia «Pedahohika i psykhologiiia»*. *Pedahohichni nauky..* 1(23). 132–142.
3. Dedilova, T. V., Kononenko, Ya. V., & Andrukh, S. L. (2022). Interaktyvni onlain-doshky jak zasib aktyvizacii diialnisnoho pidkhotu v dystanciiinomu navchanni. *Problemy i perspektyvy rozvytku pidpryjemnytstva..* 29. 123–133. DOI: <https://doi.org/10.30977/PPB.2226-8820.2022.29.123>
4. Derevianchenko, N. V., & Nekrashevych, T. V. (2023). Osoblyvosti komunikacii uchasnykiv navchalnoho procesu v umovakh voiennoho stanu. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*. 53. 24–31. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2023-53-03>
5. Homotiuk, O. (Ed.). (2020). *Komunikacii v osviti: istoriia, teoriia, praktyka*. Ternopil.
6. Makarevych, O. O. (2015). Heimifikaciia jak nevidiemnyi chynnyk pidvyshchennia efektyvnosti elementiv dystanciiinoho navchannia. *Molodyi vchenyi*. 2(6). 279–282.
7. Peleshok, O. O. (2025). Shtuchnyi intelekt yak vyklyk akademichnii dobrochesnosti: etychnyi vymir osvitnoi vidpovidalnosti. *Visnyk Hlukhivskoho nacionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Olexandra Dovzhenka. Seriiia: Pedahohichni nauky*. 2(58). 41–48. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-2-58-41-48>
8. Sosnova, M. A. (2021). Formuvannia profesiino-pedahohichnoi komunikatyvnoi kompetentnosti pedahoha shliakhom vykladannia dystsypliny «Pedahohichna maisternist». *Naukovi zapysky. Seriiia: Pedahohichni nauky*. 197. 165–169. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-197-165-169>
9. Serhiienko, V. P., Franchuk N. P. (Ed.). (2024). *Tsyfrova transformaciia osvity: teoretyko-metodychni zasady*. Kyiv : Vyd-vo UDU imeni Mykhaila Drahomanova.
10. Chykalova, M., & Jukhno, N. (2023). Osoblyvosti osvitnoho procesu v umovakh povnomasshtabnykh boiovykh dii. *Ukrainskyi Pedahohichniy zhurnal*. 3. 13–22. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-13-22>
11. Chmut, T. K., & Chaika, H. L. (2002). *Etyka dilovoho spilkuvannia*. K. : Vikar.



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 30.09.2025 р.
Прийнято редакцією 30.10.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 378.147:004.42

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-100-109

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО АВТОМАТИЗОВАНОЇ РОБОТИ З ДАНИМИ В ТЕКСТОВОМУ РЕДАКТОРІ MICROSOFT WORD

Марченко Станіслав Сергійович

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної і професійної освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: marstpo@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4962-1831

У статті розглянуто формування в майбутніх учителів технологій уміння використовувати автоматизовані засоби під час роботи в текстовому редакторі MS Word. Підкреслено, що традиційні навички форматування та редагування вже не відповідають вимогам сучасної цифрової школи. З огляду на це обґрунтовано необхідність оволодіння інструментами, які дають змогу автоматизувати роботу з документами, що мають повторювальну структуру. Представлено розроблену лабораторну роботу, спрямовану на формування вмінь створювати сертифікати, бейджі та інші документи з автоматичним заповненням персональними даними. Зазначено, що застосування автоматизації підвищує точність, уніфікацію оформлення та ефективність професійної діяльності педагога. Окреслено перспективи подальших досліджень у напрямі використання інтелектуальних шаблонів та сучасних цифрових форм у MS Word.

Ключові слова: *автоматизація документів; цифрова компетентність учителя; злиття даних; шаблони документів; Microsoft Word; підготовка майбутніх учителів технологій.*

Постановка проблеми. У сучасній системі професійної підготовки майбутніх учителів технологій важливим компонентом є формування здатності ефективно працювати з цифровими документами та великими обсягами текстових даних. Однак, якщо базові навички роботи в текстовому редакторі Microsoft Word – форматування, вирівнювання, створення змісту – уже достатньо широко представлені в освітньому процесі, то питання автоматизованого створення документів із повторюваною структурою та

індивідуальними даними залишається майже не розкритим у педагогічній освіті.

Наші попередні дослідження були спрямовані на вдосконалення підготовки майбутніх учителів технологій у двох важливих напрямках:

- формування навичок оформлення наукових робіт у текстовому редакторі Microsoft Word [4];
- формування вмінь застосовувати засоби автоматизації для структурної організації документів (стилі, автоматичний зміст, перехресні посилання) [3].

Послідовним продовженням даного напрямку дослідження є проблема створення в Word документів, що містять повторювану структуру та індивідуальні дані, які формуються автоматично на основі зовнішнього джерела – переважно таблиці Excel.

Ідеться про такі типові документи, з якими майбутній учитель технологій працює у своїй професійній діяльності: сертифікати, запрошення, довідки, таблиці, списки, відомості, конверти, етикетки, індивідуальні завдання, іміджеві бейджі тощо.

В умовах стрімкого розвитку цифрових технологій особливого значення набуває вміння майбутніх учителів технологій працювати з великими масивами даних та автоматизувати рутинні види документаційної діяльності. Сьогодні, з появою потужних інструментів штучного інтелекту, проблема підготовки студентів полягає вже не стільки в доборі інформації чи написанні тексту, скільки в його впорядкуванні, систематизації та правильному оформленні. Саме тому здатність створювати документи з повторюваною структурою та індивідуальними даними, а також ефективно застосовувати інструменти автоматизації в текстовому редакторі Microsoft Word стає невіддільною компетентністю сучасного педагога.

Усі ці документи мають: стабільну, повторювану структуру; індивідуальні персональні дані, які потрібно підставити для кожного адресата. Саме така робота належить до найбільш трудомістких і з високою імовірністю появи помилок, особливо в умовах масового створення документації (олімпіади, конференції, конкурси, методичні заходи тощо). Натомість текстовий редактор Microsoft Word містить потужний інструментарій автоматизації – злиття даних («Розсилки»), що дозволяє повністю усунути ручне копіювання, забезпечити однаковий стиль оформлення та мінімізувати ризик помилок.

Як засвідчують дослідження з цифрової компетентності педагогів, здатність ефективно працювати з цифровими інструментами обробки даних є одним із ключових показників професійної готовності сучасного вчителя [1; 2; 5]. Європейська рамка цифрової компетентності наголошує, що сучасний педагог має вміти керувати даними, працювати з цифровими форматами документів і використовувати автоматизацію у своїй щоденній діяльності [7].

Однак аналіз освітньої практики свідчить, що студенти часто не володіють інструментами автоматичного заповнення шаблонів документів, а більшість операцій виконують вручну. Це знижує продуктивність роботи, спричиняє дублювання помилок і не відповідає сучасним вимогам цифрової грамотності педагога.

З огляду на це виникає потреба в системній методичній підготовці студентів до створення документів із повторюваною структурою, які автоматично заповнюються індивідуальними даними на основі зовнішнього джерела інформації. Розробка відповідних методичних рекомендацій і навчальних матеріалів є необхідним складником модернізації цифрової компетентності майбутніх учителів технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема цифрової компетентності педагогів та використання цифрових технологій у професійній діяльності широко розглядається в сучасних наукових дослідженнях. Значна увага приділяється питанням формування вмінь працювати з цифровими даними, застосовувати офісні програми та створювати електронні освітні ресурси. Зокрема, А. Бучинська, І. Хіміч та О. Кравченко зазначають, що цифрова компетентність є комплексною характеристикою педагога, яка включає здатність працювати з різними типами цифрових документів та інструментів обробки інформації [1]. О. Гаврилишена наголошує, що підвищення цифрової культури вчителя нерозривно пов'язане з розвитком умінь створювати стандартизовані навчальні матеріали та користуватися сучасними редакторами документів [2].

У дослідженнях Н. Морзе, М. Василенко і Є. Смирнової-Трсибульської сформульовано важливу тезу про те, що готовність педагога до роботи в цифровому середовищі включає не лише володіння цифровими навичками базового рівня, але й здатність до автоматизації рутинних професійних процесів, що підвищує продуктивність та якість педагогічної діяльності [5]. Саме тому інструменти автоматизації в редакторі Microsoft Word (стилі, автоматичний зміст, злиття даних) мають розглядатися як неодмінна умова компетентності сучасного вчителя технологій.

Значний внесок у розвиток теоретичних підходів до цифрової компетентності здійснено в європейському проєкті DIGCOMP. У документі окреслено структуру цифрових умінь, де виокремлено компонент «створення цифрового контенту», що включає вміння працювати з цифровими документами, використовувати автоматизовані інструменти та застосовувати технології продуктивності для оптимізації

професійної діяльності [7]. У дослідженнях О. Hatlevik та К. Christophersen підкреслено важливість рівного доступу до цифрових знань і вмінь, що забезпечує інтеграцію майбутнього педагога в професійне цифрове середовище та сприяє підвищенню його конкурентоспроможності [8].

Питання цифрової підготовки педагогів також висвітлюється в працях Е. Instefford та Е. Munthe, які доводять, що ефективне засвоєння цифрових інструментів можливе лише за умов системної інтеграції практичних завдань у професійну підготовку студентів педагогічних спеціальностей [9]. Окремо варто відзначити фундаментальну роботу Р. Mishra та М. Koehler щодо моделі TPACK, у якій цифрові інструменти виступають неодмінним елементом викладання та вимагають від педагога високого рівня інтеграції технологічної, предметної та методичної компетентностей [10].

Проблема цифрової компетентності у вищій педагогічній освіті є багатовимірною, а найбільш ефективні моделі навчання ґрунтуються на поєднанні практичних завдань із використанням реальних цифрових інструментів, що імітують діяльність майбутнього вчителя [11]. Це повністю узгоджується з потребою інтеграції в освітній процес завдань зі створення документів, що автоматично заповнюються персональними даними.

Важливо зазначити, що попри активний розвиток цифрової компетентності у світовій та вітчизняній науці, питання автоматизованого створення документів із повторюваною структурою у Microsoft Word залишається недостатньо дослідженим. Практично відсутні праці, присвячені методичній підготовці майбутніх учителів технологій до використання інструментів злиття даних («Розсилки»), створення шаблонів документів і автоматичного формування великої кількості ідентичних за структурою файлів.

У наших попередніх дослідженнях окреслено окремі аспекти використання інструментів Microsoft Word у підготовці майбутніх учителів технологій, однак питання автоматизації заповнення шаблонів документів потребує подальшого розвитку й систематизації [3; 4].

Таким чином, аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує наявність значного наукового підґрунтя щодо цифрової компетентності педагогів, проте вказує на дефіцит методичних рекомендацій щодо формування вмінь автоматизованого створення документів на основі повторюваної структури та індивідуальних даних у Microsoft Word – уміння, яке є надзвичайно важливим для професійної діяльності сучасного вчителя технологій.

Метою статті є розроблення методичних рекомендацій щодо формування в майбутніх учителів технологій уміння створювати документи з повторюваною структурою та індивідуальними даними в текстовому редакторі Microsoft Word, зокрема шляхом використання засобів автоматизації (функції «Розсилки», полів злиття, шаблонів документів та зовнішніх джерел даних), що забезпечують ефективне та безпомилкове формування сертифікатів, запрошень, довідок, відомостей, етикеток та інших однотипних документів.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутніх учителів технологій до роботи з цифровими документами має не лише прикладний, а й концептуальний характер, оскільки безпосередньо пов'язана з формуванням їхньої цифрової компетентності. Сучасні дослідження засвідчують, що структура цифрової грамотності педагога включає не лише базові навички роботи з офісними програмами, а й здатність до використання інструментів автоматизації, управління даними та створення стандартизованих цифрових матеріалів [1; 2; 5].

Особливу увагу науковці приділяють тому, що ефективність роботи з цифровими документами визначається не кількістю виконаних операцій, а здатністю педагога оптимізувати й автоматизувати рутинні процеси. Це узгоджується з європейською рамкою цифрової компетентності DIGCOMP, де компонент «створення цифрового контенту» передбачає вміння застосовувати інструменти для автоматичного формування змісту, редагування структурованих документів і роботи з цифровими даними [7].

У професійній діяльності вчителя технологій є документи, що мають повторювану структуру й потребують підставлення індивідуальних даних. Це сертифікати учасників конкурсів і семінарів, довідки, таблиці, відомості, запрошення, етикетки, конверти, списки, іменні бланки, індивідуальні завдання для учнів тощо. У традиційному підході їх створення передбачає ручне копіювання макета, внесення змін для кожного документа, постійні перевірки та високий ризик помилок.

Ключовим викликом є те, що з появою потужних інструментів штучного інтелекту проблема підготовки студентів полягає вже не стільки в написанні тексту чи доборі інформації, скільки в її впорядкуванні, структуризації та безпомилковому оформленні. Саме тому майбутні вчителі технологій мають опановувати технології, які дають змогу автоматично формувати масові набори однотипних документів на основі зовнішнього джерела даних (наприклад, таблиці Excel).

Текстовий редактор Microsoft Word містить широкий набір засобів для такої автоматизації: злиття даних («Розсилки») – автоматичне формування документів за шаблоном; поля злиття – вставлення змінних даних у структуру документа; використання зовнішнього джерела даних (Excel, Access тощо); автоматичне

створення серій документів, що відрізняються лише персональною інформацією.

Використання цих інструментів прямо корелює з результатами досліджень у галузі цифрової педагогіки. Так, рівень цифрової компетентності студентів зростає тоді, коли навчальні завдання включають реальні цифрові інструменти, які майбутні педагоги будуть використовувати в професійній діяльності [11]. Аналогічно Е. Instefjord та Е. Munthe доводять, що практична інтеграція цифрових технологій у зміст педагогічної освіти сприяє кращому розумінню їх функціонального призначення [9].

Таким чином, особливість підготовки майбутніх учителів технологій полягає в необхідності не лише ознайомити їх із можливостями Word, а й сформувати в них системне бачення процесу створення документів, у яких незмінна структура поєднана з індивідуальними даними.

У наших попередніх публікаціях було представлено лабораторні роботи, спрямовані на формування вмінь оформлення наукових робіт та автоматизації структури текстових документів [3; 4]. Наступним кроком стало створення лабораторної роботи, орієнтованої на злиття даних і формування серій документів, що дозволяє студентам: працювати з шаблонами; підключати зовнішні джерела даних; автоматично заповнювати поля документа; формувати персоналізовані набори документів; створювати складні структури: етикетки, бейджі, сертифікати, конверти тощо.

Цей підхід повністю відповідає рекомендаціям дослідників цифрової освіти, які підкреслюють важливість розвитку в педагогів навичок практичного використання цифрових інструментів у контексті реальних професійних ситуацій [8; 10; 12].

З метою систематизації зазначених умінь було розроблено лабораторну роботу «Автоматизація заповнення шаблонів документів у текстовому редакторі MS Word», зміст якої включає всі базові етапи роботи зі злиттям даних: створення шаблону, формування джерела даних, встановлення зв'язків між документами, додавання полів злиття, попередній перегляд та автоматичне формування персоналізованих документів. Нижче представимо розробку даної роботи.

Лабораторна робота

Тема: Автоматизація заповнення шаблонів документів у текстовому редакторі MS Word.

Мета: сформувати вміння створювати шаблони документів, які містять повторювану структуру (сертифікатів, довідок, запрошень, бейджів тощо) та автоматично заповнювати їх персональними даними.

Матеріально-технічне забезпечення: операційна система Windows, MS Word, MS Excel, браузер, ПК з доступом до інтернету.

Час: 4 години

Завдання для самопідготовки: використовуючи короткі теоретичні відомості, а також інформацію з інтернет-джерел, ознайомитися з такими питаннями: шаблон документа, злиття даних (розсилки), поля злиття, джерело даних в MS Word.

Короткі теоретичні відомості

Створення шаблонів документів у текстовому редакторі MS Word значно полегшує роботу користувача, підвищує продуктивність і мінімізує ризик помилок, що виникають під час ручного введення однотипних даних.

Одним із найбільш ефективних інструментів автоматизації є функція «Розсилки», яка дає змогу створювати персоналізовані документи на основі шаблону та зовнішнього джерела даних (рис. 1).

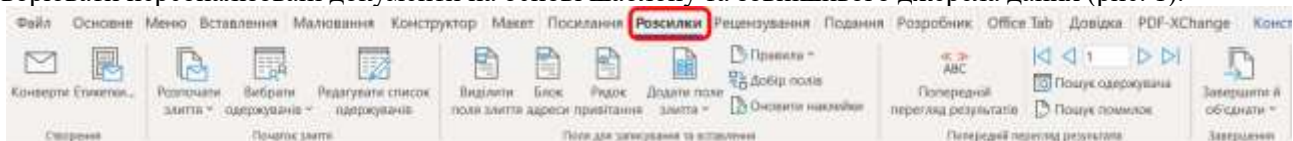


Рис. 1. Вигляд меню *Розсилки* в MS Word

Функція «Розсилки» призначена для масового створення документів, що містять повторювану структуру та індивідуальні дані. Вона може використовуватися для автоматичного заповнення сертифікатів, запрошень, листів, довідок, таблиць, відомостей, конвертів, етикеток тощо. Завдяки цій функції користувач може швидко сформувати велику кількість персоналізованих документів із мінімальними витратами часу.

Автоматичне заповнення шаблонів документів відбувається шляхом злиття двох документів:

– *основний документ (шаблон)* – текстовий документ MS Word, який містить незмінні елементи (назва, структура, дизайн) та спеціальні поля злиття (змінні дані). Наприклад: сертифікат учасника може містити такі поля злиття, як [Прізвище], [Ім'я], [По батькові], [Назва заходу], [Номер сертифіката], [Дата] тощо;

– *джерело даних* – таблиця, у якій зберігаються змінні значення для заповнення полів (наприклад, база учасників конференції). Зазвичай таким джерелом є файл MS Excel, MS Access або список контактів Outlook. До основних вимог таблиці MS Excel, яка буде використовуватися як джерело даних можна віднести: перший рядок має містити назви колонок; у кожному стовпці – однорідні дані; без порожніх рядків

і об'єднаних комірок; бажано один аркуш.

Для реалізації функції «Розсилки» необхідно виконати послідовний алгоритм:

- створення шаблону документа;
- підготовка таблиці з персональними даними;
- зв'язування шаблону з таблицею (джерелом даних);
- вставлення полів злиття у відповідні місця документа;
- перегляд результатів і формування окремих персоналізованих копій.

У процесі злиття шаблону і таблиці даних результаті MS Word автоматично підставляє в кожне поле шаблону відповідні значення з таблиці, створюючи серію документів, які відрізняються лише індивідуальними даними.

До переваг використання автоматизованого заповнення шаблонів можна віднести:

- економія часу (значно зменшує витрати на ручне введення даних);
- уніфікація документів (забезпечує однаковий стиль і формат усіх екземплярів);
- зниження кількості помилок (усі імена, номери, дати беруться з перевіреного джерела);
- гнучкість (легко змінити дизайн або структуру шаблону без повторного редагування кожного документа);
- практична користь (дозволяє автоматизувати рутинну роботу з однаковими документами).

Приклади використання

Організаційно-методична діяльність. Автоматичне створення сертифікатів учасників шкільних, міських чи обласних конференцій і конкурсів; формування грамот, дипломів, подяк для учнів або колег; створення листів-запрошень на виставки, олімпіади чи методичні об'єднання; підготовка таблиць обліку учасників заходів на основі Excel.

Навчальна діяльність. Автоматичне заповнення індивідуальних завдань або залікових листів для учнів; створення іменних шаблонів проєктів або бланків практичних робіт; формування індивідуальних звітів за результатами виконання проєктів.

Адміністративно-документаційна діяльність. Створення облікових відомостей із баз даних учнів; підготовка наказів, довідок, характеристик за шаблоном; автоматизація розсилки повідомлень (інструкцій, графіків, планів) між педагогами.

Науково-дослідна та позакласна робота. Створення сертифікатів та довідок учасників науково-технічних гуртків; оформлення інформаційних листів для студентів-практикантів чи учнів старших класів; підготовка шаблонів титульних аркушів звітів, проєктів і дослідницьких робіт.

Послідовність виконання роботи

1. Підготовка до виконання роботи

- створіть окрему теку на диску, у якій будемо зберігати всі файли даної лабораторної роботи під назвою *Лр_Прізвище*;
- запустіть табличний процесор MS Excel та текстовий редактор MS Word;
- усі файли зберігайте з чіткими назвами, які вказані в інструкції нижче.

2. Створення джерела даних у MS Excel

- у програмі MS Excel створіть пусту книгу і збережіть її в раніше створену теку під назвою *База даних-прізвище-група.xlsx*;
- у першому рядку таблиці введіть назви стовпчиків за зразком (пам'ятайте про вимоги до таблиць MS Excel, які використовуються як база даних):

№	ПІБ	Назва заходу	Номер сертифіката	Дата	Місто	Посада

- заповніть створену таблицю 10–20 рядками реальних або умовних даних учасників конференції;
- перевірте правильність написання дати (у форматі *дд.мм.рррр*);
- збережіть файл і закрийте Excel.

3. Створення шаблону сертифіката в MS Word

- у програмі MS Word створіть новий документ і збережіть в раніше створену теку під назвою *Шаблон сертифікату-прізвище-група.docx*;
- задайте орієнтацію сторінки – *Альбомна*; встановіть розмір сторінки – *A5*; встановіть поля документа: *ліве – 20 мм, праве – 20 мм, верхнє – 15 мм, нижнє – 15 мм*;
- у меню *Конструктор* → *Межі сторінки* створіть декоративну рамку навколо сторінки;
- уведіть текст шаблону сертифіката за зразком (рис. 2);
- вирівняйте текст по центру, задайте шрифт *Times New Roman*, розмір 18 пт, міжрядковий інтервал – 1,5;

h) за бажанням можна змінити колір шрифту, вставити логотип університету чи факультету;

i) збережіть файл.

4. Підключення джерела даних до сертифіката

а) у відкритому файлі *Шаблон сертифікату-прізвище-група.docx* перейдіть до вкладки *Розсилки* → *Розпочати злиття* → *Листи*;

б) перейдіть до вкладки *Розсилки* та натисніть *Вибрати одержувачів* → *Використовувати наявний список...*, у діалоговому вікні *Вибір джерела даних* знайдіть файл *База даних-прізвище-група.xlsx* і відкрийте його;

с) у діалоговому вікні *Виділити таблицю* оберіть *Аркуш1* і натисніть *ОК*;

д) MS Word з'єднає документ із таблицею даних.

5. Додавання полів злиття в сертифікат

а) установіть курсор у місце, де має бути написано *ПІБ* учасника конференції, і виберіть *Додати поле злиття* → *ПІБ*;

б) аналогічно додайте поля *Назва заходу*, *Номер сертифіката*, *Дата*, *Місто* і *Посада* в потрібні місця (вирівняйте вставлені поля, відформатуйте текст за потреби);

с) перегляньте результат (меню *Розсилки* → *Попередній перегляд результатів*);

д) за потреби змініть шрифт або вирівнювання тексту.

6. Створення готових сертифікатів

а) у меню *Розсилки* натисніть *Завершити й об'єднати* → *Змінити окремі документи...*;

б) у вікні *Складені нові документи* виберіть *Усі* → *ОК*;

с) MS Word створить новий документ із персоналізованими сертифікатами для кожного учасника;

д) збережіть документ під назвою *Сертифікати готові-прізвище-група.docx*.

7. Створення шаблону бейджів

а) відкрийте MS Word → *Файл* → *Створити* → *Новий документ*;

б) задайте параметри сторінки: орієнтацію сторінки – *Книжкова*; розмір сторінки – *A4*; поля – по 1 см з усіх боків;

е) перейдіть до меню *Розсилки* → *Розпочати злиття* → *Етикетки...*;

ф) у діалоговому вікні *Параметри етикетки* натисніть кнопку *Створити...*, задайте в діалоговому вікні відповідні налаштування і натисніть *ОК*, потім *ОК* ще раз (рис. 3);

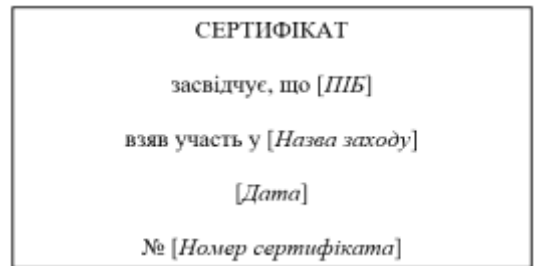


Рис. 2. Зразок оформлення сертифіката

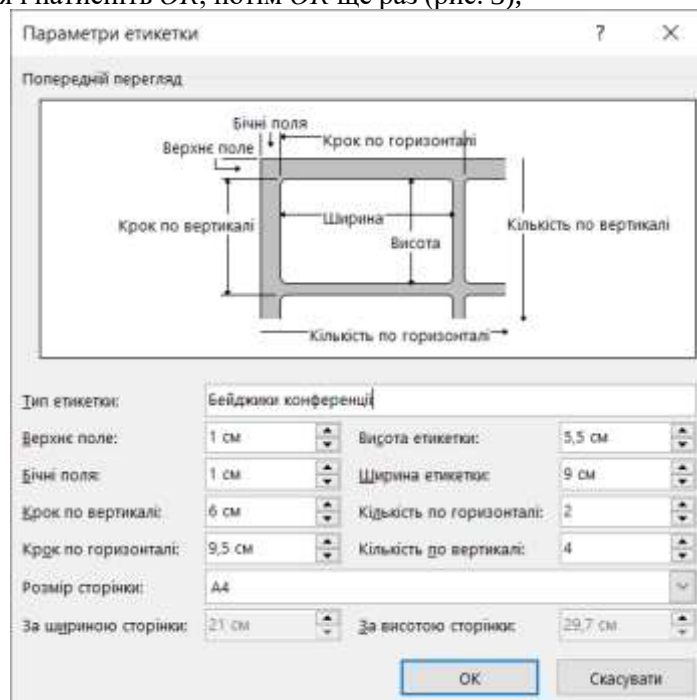


Рис. 3. Налаштування параметрів етикетки

г) на екрані з'явиться таблиця 2×4 (8 комірок) – шаблон бейджів;

h) у першій комірці введіть текст бейджика за зразком (рис. 4);

- і) вирівняйте текст по центру, задайте шрифт *Times New Roman*, розмір 14 пт, міжрядковий інтервал – 1,2;
- ж) виділіть таблицю і додайте межі комірок (меню *Конструктор таблиць* → *Межі* → *Усі межі*);
- к) за бажанням можна змінити колір шрифту або вставити логотип університету;
- л) збережіть документ під назвою *Шаблон бейджів-прізвище-група.docx*.

8. Підключення джерела даних і додавання полів злиття до шаблону бейджів

- а) відкрийте створений документ *Шаблон Бейджі.docx*;
- б) перейдіть до вкладки *Розсилки* та натисніть *Вибрати одержувачів* → *Використовувати наявний список...*, у діалоговому вікні *Вибір джерела даних* знайдіть файл *База даних-прізвище-група.xlsx* і відкрийте його;
- в) укажіть файл *Дані_Конференція.xlsx*, у діалоговому вікні *Виділити таблицю* оберіть *Аркуш1* і натисніть *ОК*;
- г) установіть курсор у першу комірку де має бути написано *ПІБ* учасника і виберіть *Додати поле злиття* → *ПІБ*;
- д) аналогічно додайте поля *Посада* і *Місто* в потрібні місця (вирівняйте вставлені поля, відформатуйте текст за потреби);
- е) натисніть *Оновити наклейки* (меню *Розсилки* → *Оновити етикетки*). Саме цей крок забезпечить заповнення різними даними в кожній комірці шаблону;
- ж) перегляньте результат (меню *Розсилки* → *Попередній перегляд результатів*). На екрані має відображатися по 8 різних бейджів (2×4) на аркуші.

9. Формування готових бейджиків

- а) перевірте правильність відображення даних і форматування тексту;
- б) у меню *Розсилки* виберіть *Завершити й об'єднати* → *Змінити окремі документи...*;
- в) у вікні *Складені нові документи* виберіть *Усі* → *ОК*;
- г) Word створить новий документ із бейджиками для всіх учасників (кілька сторінок по 8 штук бейджиків на кожній). Якщо все було зроблено правильно, то кожен бейдж повинен містити дані окремого учасника;
- д) збережіть файл під назвою *Бейджики готові-прізвище-група.docx*.

10. Завершення роботи

- а) перевірте правильність заповнення полів у сертифікатах і бейджиках;
- б) збережіть усі файли;
- в) закрийте програми *MS Word* та *MS Excel*.

Звіт до лабораторної роботи:

– створені файли: *База даних-прізвище-група.xlsx*, *Шаблон сертифікату-прізвище-група.docx*, *Сертифікати готові-прізвище-група.docx*, *Шаблон бейджів-прізвище-група.docx*, *Бейджі готові-прізвище-група.docx*;

– висновки: що вдалося автоматизувати; які труднощі виникли під час виконання; як отримані знання можна використати в майбутній професійній діяльності вчителя технологій.

Контрольні запитання

1. Що таке функція «Розсилки» у MS Word і для чого вона використовується?
2. Які типи документів можна створювати за допомогою функції «Розсилки»?
3. Як підготувати таблицю Excel для автоматичного заповнення шаблонів?
4. У чому полягає різниця між злиттям типу «Листи» та «Етикетки»?
5. Яке практичне значення має використання цієї технології в педагогічній діяльності?

Під час виконання цієї лабораторної роботи студенти набувають не лише технічних навичок роботи з текстовим редактором, а й розуміння того, як автоматизація оптимізує професійну діяльність учителя технологій. Уміння створювати документи з повторюваною структурою та індивідуальними даними сприяє скороченню часу на підготовку документації; підвищенню точності та зменшенню помилок; стандартизації та уніфікації оформлення; розвитку цифрової та інформаційної грамотності; формуванню готовності працювати в умовах цифрової школи та використання AI-технологій.

Таким чином, результати проведеної роботи дають змогу стверджувати, що застосування засобів автоматизації Microsoft Word є ефективним шляхом формування професійних компетентностей майбутніх учителів технологій та відповідає сучасним вимогам цифрової трансформації освіти.

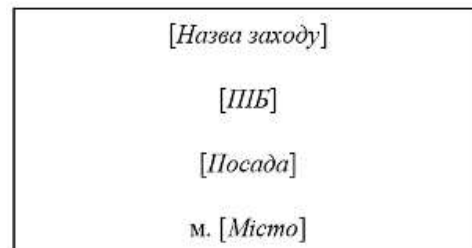


Рис. 4. Зразок оформлення бейджа

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що формування в майбутніх учителів технологій уміння працювати з документами, які мають повторювану структуру та індивідуальні дані, є важливим складником їхньої цифрової компетентності. Використання засобів злиття даних у Microsoft Word дає змогу значно оптимізувати створення серійних документів, забезпечує уніфіковане оформлення, мінімізує кількість помилок і сприяє підвищенню ефективності професійної діяльності педагога.

Запропонована лабораторна робота спрямована на поетапне опанування студентами інструментами створення структурованих шаблонів, підключення зовнішніх джерел даних та автоматичного формування персоналізованих документів. Виконання таких завдань сприяє розвитку навичок, які відповідають сучасним вимогам цифрової трансформації освіти та практичним потребам Нової української школи.

В умовах швидкого розвитку цифрових сервісів і появи інструментів штучного інтелекту особливої актуальності набуває здатність педагога не стільки генерувати текст, скільки впорядковувати, структурувати та якісно оформлювати цифрові матеріали. Саме тому формування навичок автоматизації документообігу у Word є важливим компонентом професійної підготовки вчителя технологій.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розширення методичної системи підготовки майбутніх учителів технологій у напрямі вдосконалення технологій створення структурованих і керованих цифрових документів у Microsoft Word. До таких напрямів можна віднести сучасні інструменти створення цифрових форм та інтелектуальних шаблонів, що широко застосовуються в освітньому процесі для формування заяв, довідок, бланків та інших типових документів.

Список використаної літератури

1. Бучинська А. А., Хіміч І. М., Кравченко О. М. Цифрова компетентність педагога: теоретичний аналіз. *Open educational e-environment of modern University*. 2021. № 13. С. 381–397.
2. Гаврилишена О. О. Електронний підручник як чинник формування цифрової компетентності вчителя. *Післядипломна освіта*. 2022. № 4(205). С. 93–100. DOI: 10.33272/2522-9729-2022-4(205)-93-100.
3. Марченко С. С. Підготовка майбутніх учителів технологій до автоматизації оформлення документів у текстовому редакторі Microsoft Word. *Наука і техніка сьогодні. Серія: Педагогіка*. 2025. № 2(43). (Подано до друку).
4. Марченко С. С. Підготовка майбутніх учителів технологій до оформлення наукових робіт у текстовому редакторі Microsoft Word. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка*. 2025. № 1(47). С. 732–742.
5. Морзе Н. В., Василенко М. В., Смирнова-Трибульська Є. М. Деякі результати дослідження в галузі формування цифрової компетентності вчителів закладів середньої освіти. *Open educational e-environment of modern University*. 2021. № 10. С. 149–165.
6. Толочко С. В. Цифрова компетентність педагогів в умовах цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 13(169). С. 28–34. DOI: 10.5281/zenodo.5077823.
7. Ferrari A. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. 76 p.
8. Hatlevik O. E., Christophersen K.-A. Digital Competence at the Beginning of Upper Secondary School: Identifying Factors Explaining Digital Inclusion. *Computers & Education*. 2013. Vol. 63. P. 240–247. DOI: 10.1016/j.compedu.2012.11.015.
9. Instefjord E., Munthe E. Educating Digitally Competent Teachers: A Study of Integration of Digital Technology in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*. 2017. Vol. 67. P. 37–45. DOI: 10.1016/j.tate.2017.05.016.
10. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *Teachers College Record*. 2006. Vol. 108, No. 6. P. 1017–1054. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x.
11. Spante M., Hashemi S. S., Lundin M., Algers A. Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Education and Information Technologies*. 2018. Vol. 23. P. 1005–1028.
12. Svoboda P. Digital Competencies and Artificial Intelligence for Education: Transformation of the Education System. *International Advances in Economic Research*. 2024. Vol. 30. P. 227–230. DOI: 10.1007/s11294-024-09896-z.
13. Tenberga I., Daniela L., et al. Artificial Intelligence Literacy Competencies for Teachers. *Sustainability*. 2024. Vol. 16, No. 23. Article 10386. DOI: 10.3390/su162310386.

PREPARING FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS FOR AUTOMATED DATA PROCESSING IN THE MICROSOFT WORD TEXT EDITOR

Marchenko Stanislav

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Technological and Professional Education
Oleksander Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. The article addresses the issue of insufficient preparedness of future technology teachers to work with digital documents, particularly for the automated creation of uniform documents that combine a repetitive structure with individualized data. Although students are generally capable of performing basic formatting in Microsoft Word, many lack proficiency in data-merging tools, do not utilize document templates, and are unable to

organize work with large datasets. These gaps reduce the efficiency of professional activity, increase the likelihood of errors, and do not meet contemporary digital competence requirements defined by European frameworks and educational standards. The problem becomes especially urgent in the context of educational digitalization, where automated document processing is becoming a daily necessity for every teacher.

Purpose. The aim of the study is to develop methodological recommendations for forming future technology teachers' ability to create documents with repetitive structures and personalized data in Microsoft Word by applying automation tools such as the Mail Merge function, merge fields, and external data sources.

Methods. The research employed methods of scientific literature analysis, comparison and generalization, systematization of modern digital tools, and modelling of professional situations.

Results. The article demonstrates that the use of specialized Microsoft Word tools significantly optimizes digital document processing, reduces time expenditures, and minimizes errors when generating large sets of uniform personalized materials. Based on the analysis of the needs of future technology teachers and the requirements of the digital school, a laboratory work titled «Automated Completion of Document Templates in MS Word» was developed.

The laboratory work provides for the development of such practical skills as: creating and configuring document templates (certificates, badges); preparing a data source in MS Excel according to merge requirements; establishing a connection between a Word document and an Excel table; inserting and formatting merge fields; automatically generating a series of documents with personal data; working with labels and envelopes; and unifying documentation through automated tools.

The results show that after completing the laboratory work, students acquire not only technical skills in using Microsoft Word but also an understanding of automated document workflow. They learn to structure data, manage large datasets, use external sources, and ensure high-quality standardized document formatting.

Originality. The study proposes a comprehensive methodology for developing the ability to automatically generate documents with repetitive structures in Microsoft Word. The article clarifies the role of the Mail Merge tools in the professional training of technology teachers and substantiates their significance as mechanisms for reducing errors, standardizing documentation, and optimizing routine tasks.

Conclusion. The study concludes that mastering Microsoft Word automation tools is an essential component of the digital competence of future technology teachers and an important factor in their professional readiness. The proposed laboratory work ensures systematic development of skills needed to create personalized documents in the professional activities of a teacher.

Keywords: document automation; teachers' digital competence; data merging; document templates; Microsoft Word; training future technology teachers.

References

1. Buchynska, A. A., Khimich, I. M., & Kravchenko, O. M. (2021). Tsyfrova kompetentnist pedahoha: teoretychnyi analiz [Digital competence of a teacher: theoretical analysis]. *Open Educational E-Environment of Modern University*, (13), 381–397. [in Ukrainian].
2. Havrylyshena, O. O. (2022). Elektronnyi pidruchnyk yak chynnyk formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti vchytelia [Electronic textbook as a factor of forming teacher's digital competence]. *Pisliadyplomna osvita*, 4(205), 93–100. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-4\(205\)-93-100](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-4(205)-93-100) [in Ukrainian].
3. Marchenko, S. S. (2025). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv tekhnolohii do avtomatyzatsii oformlennia dokumentiv u tekstovomu redaktori Microsoft Word [Preparing future technology teachers for automating document formatting in Microsoft Word]. *Nauka i tekhnika sohodni. Seriya «Pedahohika»*, 2(43). (In press). [in Ukrainian].
4. Marchenko, S. S. (2025). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv tekhnolohii do oformlennia naukovykh robit u tekstovomu redaktori Microsoft Word [Preparing future technology teachers to format scientific works in Microsoft Word]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriya «Pedahohika»*, 1(47), 732–742. [in Ukrainian].
5. Morze, N. V., Vasylenko, M. V., & Smyrnova-Trybulska, Ye. M. (2021). Deiaki rezultaty doslidzhennia v haluzi formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti vchyteliv zakladiv serednoi osvity [Some results of research in the field of developing digital competence of secondary school teachers]. *Open Educational E-Environment of Modern University*, (10), 149–165. [in Ukrainian].
6. Tolochko, S. V. (2021). Tsyfrova kompetentnist pedahohiv v umovakh tsyfrovizatsii zakladiv osvity ta dystantsiinoho navchannia [Digital competence of teachers in conditions of educational digitalization and distance learning]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky*, 13(169), 28–34. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5077823> [in Ukrainian].
7. Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union [in English].
8. Hatlevik, O. E., & Christophersen, K.-A. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & Education*, 63, 240–247. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.015> [in English].
9. Instefjord, E., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of digital technology in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016> [in English].
10. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x> [in English].

11. Spante, M., Hashemi, S. S., Lundin, M., & Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Education and Information Technologies*, 23, 1005–1028 [in English].
12. Svoboda, P. (2024). Digital competencies and artificial intelligence for education: Transformation of the education system. *International Advances in Economic Research*, 30, 227–230. <https://doi.org/10.1007/s11294-024-09896-z> [in English].
13. Tenberga, I., Daniela, L., et al. (2024). Artificial intelligence literacy competencies for teachers. *Sustainability*, 16(23), Article 10386. <https://doi.org/10.3390/su162310386> [in English].



вторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 30.11.2025 р.
Прийнято редакцією 30.12.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 37.016:811.112.2'243:305

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-109-117

ГЕНДЕРНА ЛЕКСИКА НІМЕЦЬКОЇ МОВИ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ОСВІТНЬО-МЕТОДИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Мілютіна Ольга Костянтинівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики викладання

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: miliutina@gnpu.edu.ua

ORCID ID: 0000-0002-8973-8778

Федченко Катерина Сергіївна

асистент кафедри іноземних мов та методики викладання

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: fedchenko@gnpu.edu.ua

ORCID ID: 0009-0004-3311-663X

У статті досліджено теоретичні засади та освітньо-методичний контекст функціонування гендерної лексики в сучасному німецькомовному просторі. Здійснено комплексний теоретичний аналіз поняття «гендер» та засад формування гендерної лексики як особливого лінгвістичного явища. Констатовано міждисциплінарний характер дослідження гендеру, що охоплює філософські, соціологічні, психологічні, освітні, культурологічні та мовознавчі підходи. З'ясовано, що гендерна лексика формується під впливом культурних, соціальних, історичних і психологічних чинників та впливає на формування колективної мовної свідомості. Аналіз сучасних тенденцій щодо гендерно маркованої та нейтральної лексики в німецькому мовленні засвідчує глибоку трансформацію мовних норм під впливом соціальних запитів на інклюзивність та рівність. Аналіз гендерної лексики в німецькій мові охоплює широкий спектр підходів – від феміністичної критики до постструктуралістських та корпусних методів. Кожен з них надає унікальні інструменти для розуміння того, як мова відображає гендерні відносини в суспільстві та формує нові шляхи до комунікації в умовах демократичного й плюралістичного суспільства.

Ключові слова: гендер, гендерна лексика, комунікація, німецька мова, методика викладання іноземних мов.

Постановка проблеми. Кожна мова по-своєму відображає уявлення про роль чоловіка і жінки в суспільстві, тому знання мовних засобів вираження гендеру є важливим у контексті спілкування, культурної взаємодії та формування інклюзивного мовлення. В епоху цифровізації і глобалізації лексика, що стосується гендеру, набуває особливого значення, адже вона не лише відображає зміни в суспільстві, а і впливає на формування нових уявлень про ідентичність і рівноправність.

У сучасному мовознавстві спостерігається посилений інтерес до гендерної тематики, що зумовлено прагненням до рівності та інклюзії. Одним із ключових аспектів цього дослідницького напрямку є аналіз лексичних засобів вираження гендеру, які формують мовну картину світу та закладають основи соціального сприйняття статевих ролей. У німецькомовному середовищі останніми десятиліттями активно обговорюється використання фемінітивів, гендерно нейтральних форм і новітніх мовних конструкцій, таких як гендергеп (Gendergap) чи зірочка (Gendersternchen) та інші. Ці мовні явища є відображенням не лише лінгвістичної еволюції, а й глибших змін у суспільній свідомості, що пов'язані з важливою роллю освіти у формуванні толерантного й інклюзивного мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичних джерел засвідчує посилену увагу сучасної лінгвістичної науки до вивчення гендерної проблематики в мовленні, комунікації та дискурсі. Питання термінологічного апарату, концептуальних засад і методологічного забезпечення дослідження гендерної лінгвістики розкриті в працях Г. Тихоновської, Л. Шевченко, Т. Космеди, О. Чуєшкової, А. Гарбар, Ю. Андрійченко, Т. Пономаренко, Р. Вавренюк, Л. Курченко, Ю. Маслової та ін. Особливу увагу науковці приділяють становленню терміносистеми гендерної лінгвістики, аналізу взаємозв'язку понять «гендер» і «стать», а також особливостям їхньої реалізації в різних мовах і культурах. На міжнародному

рівні значний внесок у розвиток гендерної лінгвістики зробили роботи таких науковців, як J. Butler, J. Scott, R. Wodak, J. Baxter, D. Tannen, P. Baker, H. Motschenbacher, J. Holmes, P. Trudgill, L. Pusch, G. Mautner та інші. Вони досліджують роль мови в конструюванні гендерної ідентичності, вплив дискурсивних практик на формування соціальних ролей, а також лінгвістичні прояви стереотипів і дискримінації в мовленні.

Актуальним напрямом досліджень є також аналіз гендерних відмінностей у використанні мовних засобів у публічному дискурсі (Е. Rabinovich, Н. Gonen, М. Z. Hossain, А. Samin), питання гендерної асиметрії в фразеології (М. Лозицька, О. Zubach), використання нейтрально забарвленої лексики в німецькій мові (О. Подвойська, Д. Ткаченко), а також соціолінгвістичних чинників (С. Müller-Spitzer, S. Ochs). У працях українських і зарубіжних науковців також простежується увага до гендерно маркованих одиниць (А. Цісар, А. Козак, Т. Книш), що є важливою складовою сучасної освітньої та міжкультурної комунікації.

Огляд наукових джерел підтверджує різнобічність та міждисциплінарність підходів до вивчення гендерної проблематики в лінгвістиці, що зумовлює актуальність подальших теоретичних та прикладних розвідок у цьому напрямі. Саме тому **метою дослідження** є аналіз теоретичних засад та освітньо-методичного контексту гендерної лексики в німецькому мовленні.

Виклад основного матеріалу. У сучасному постіндустріальному суспільстві відбуваються глибокі зміни, зумовлені глобалізацією, всеохопною інформатизацією та діджиталізацією, зростанням індивідуалізму й прагненням до соціального самовираження, швидким розвитком науки та пришвидшенням темпів суспільного життя. Усе це спричиняє зміну як наукових, так і суспільних уявлень.

У таких умовах наукові дослідження охоплюють дедалі ширше коло важливих і актуальних тем. Однією з них є питання гендерної ідентичності та особливостей гендерної комунікації. Однак непростим питанням є й сутність поняття «гендер», його розмежування з поняттям «стать» та виокремлення гендерних досліджень.

Великий тлумачний словник сучасної української мови [7] трактує гендер як: 1. Відмінність між чоловіками і жінками за анатомічними ознаками; 2. Соціальний розподіл, який часто базується на статевих відмінностях, але не обов'язково збігається з ними. На нашу думку, така дефініція відображає як біологічний, так і соціальний аспекти поняття. Конвенція Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбі із цими явищами [6; 9] визначає гендер як *«соціально закріплені ролі, поведінка, діяльність і характерні ознаки, які певне суспільство вважає належними для жінок та чоловіків»*. Таке визначення використовується в міжнародних правових документах для формування гендерної політики.

Батлер Дж. (Judith Butler) [28] зазначає, що гендер – це не те, чим ми є, а те, що ми робимо; це повторювана дія, яка створює ілюзію стабільної ідентичності. Цей підхід підкреслює, що гендерні ролі формуються через соціальні практики, а не є вродженими характеристиками. Гіденс Е. (Anthony Giddens) [8] вважає, що «стать» стосується біологічних відмінностей між чоловіками та жінками, тоді як «гендер» – це психологічні, соціальні та культурні відмінності. Таким чином, дослідник підкреслює, що багато відмінностей між чоловіками та жінками мають соціальне, а не біологічне походження.

Гільдемайстер Р. (Regine Gildemeister) [2] зазначає, що гендер – результат соціальних взаємодій, де індивіди «виконують» гендер через поведінку та дії, що відповідають соціальним очікуванням. Вона підкреслює, що гендер є процесом, який постійно відтворюється в повсякденному житті. Гендер має поведінковий характер, що відповідає соціальним очікуванням. Дослідник Столлер Р. (Robert Stoller) [2] вважає, що гендер описує психологічні та соціальні аспекти чоловічої та жіночої поведінки, які не обов'язково пов'язані з біологічною статтю. Його визначення стало основою для подальших гендерних досліджень.

Можемо підсумувати, що представлені вище визначення відображають різноманітні підходи до розуміння гендеру в науковому та соціальному контекстах. Узагальнивши підходи сучасних науковців до трактування терміна «гендер», можна запропонувати таке визначення лінгвістичного поняття, що гендер – це соціолінгвістична категорія, яка, на відміну від біологічної статі, відображає систему соціально обумовлених ролевих ідентичностей. Ці ідентичності можуть як збігатися з традиційними уявленнями про чоловічі та жіночі ролі, так і суперечити їм. Хоча гендер як поняття не належить до суто лінгвістичних категорій (за винятком досліджень у соціолінгвістиці та частково психолінгвістиці), аналіз мовної структури дає змогу виявити, яке місце посідає гендер у конкретній культурі. Через мову можна простежити, які соціальні ролі та моделі поведінки приписуються чоловікам і жінкам, як змінюються уявлення про маскуліність і фемініність з часом, які мовностильові характеристики переважають у жіночій або чоловічій комунікації [17]. Також мова дозволяє побачити, як у різних культурах формується уявлення про мужність і жіночність, яким чином гендерна ідентичність впливає на мовне засвоєння, і в яких тематичних сферах мовної картини світу вона виявляється.

Український дослідник А. Гарбар зазначає, що гендерна лінгвістика дає можливість глибше зрозуміти зміст поняття «гендер» через аналіз мови як багатогранної та складної системи. Актуальні наукові підходи в цій галузі зосереджуються на вивченні особливостей мовленнєвої та комунікативної поведінки

чоловіків і жінок [4]. Нині гендерну лінгвістику розглядають як *«самостійний напрям мовознавства, що впорядковує, систематизує й намічає перспективи розвитку цієї галузі знань»* [10], однак термінологічна система, що обслуговує цю галузь, досі залишається неузгодженою: навіть у самій назві спостерігається варіативність, адже в науковому обігу паралельно використовуються такі синонімічні назви, як гендерна лінгвістика, лінгвістична гендерологія, лінгвогендерологія, лінгвістична гендеристика, лінгвістична гендергетика тощо [21].

Поняття гендеру розглядається крізь мовний аспект не тільки в гендерній лінгвістиці, а й у багатьох інших наукових галузях, зокрема в соціолінгвістиці, психолінгвістиці, семіотиці, прагматиці, лінгвокультурології тощо. Зокрема, **соціолінгвістика** аналізує особливості функціонування мови в соціальних групах, виокремлених за професією, статтю, віком, типом середовища проживання тощо. **Психолінгвістика** вивчає відмінності в мовленнєвому розвитку чоловіків і жінок, зокрема особливості їхніх асоціативних рядів і сприйняття. **Ідентифікаційна діагностика** спрямована на аналіз усних і письмових висловлювань анонімних авторів для визначення особистісних характеристик, включно зі статтю. Водночас **лінгвокультурологічні та міжкультурні дослідження** акцентують увагу на тому, як у різних мовах і культурах конструються уявлення про гендер, виявляючи як спільні риси, так і відмінності культурного характеру тощо [21].

Можемо стверджувати, що центральне місце в гендерних дослідженнях займає аналіз відмінностей і спільних рис у соціальній поведінці людей різної статі. Гендерний аналіз охоплює як чоловіків, так і жінок, досліджує їхні взаємини, вплив одне на одного, а також взаємозв'язки з різними рівнями соціальних систем. Основну увагу приділяють соціальним, психологічним й економічним чинникам, що визначають характер цих взаємовідносин [5].

Проблематику гендерної комунікації можна досліджувати у двох основних напрямках: по-перше, як процес взаємодії та спілкування між представниками різних статей, а по-друге – як використання гендерно маркованої лексики, що є характерною рисою не лише української, німецької та англійської, але й більшості європейських мов [15].

Гендерна лінгвістика – один із напрямів, що розвинувся в межах міждисциплінарної парадигми гендерних досліджень, що впорядковує, систематизує й намічає перспективи розвитку цієї галузі знань, адже сьогодні ні в кого вже не викликає сумніву щодо існування суттєвих відмінностей між чоловіками й жінками, що мають багатоаспектну природу й рефлексії в їхню комунікативну діяльність: фактор статі, безсумнівно, біологічно, психологічно, соціально й культурно впливає на когнітивну сферу, поведінку, сприйняття й використання мови, мовну спроможність особистості, її мовну свідомість та мовну й комунікативну компетенцію [10]. Однак, досі існують деякі питання, адже в науковому середовищі відсутній консенсус щодо усталених назв ключових понять цієї галузі, як і щодо їх точних визначень. Уживана термінологія є багатоваріантною й поки що не кодифікована – спеціалізований термінологічний словник із гендерної лінгвістики досі не укладено. Очевидно, що така ситуація зумовлена процесом становлення й розвитку цієї наукової галузі [22].

Центральним поняттям гендерної лінгвістики є дефініція «гендерна лексика». *Гендерну лексику* визначають як сукупність мовних одиниць (слів, фразеологізмів, мовних конструкцій), які прямо або опосередковано виражають, позначають або натякають на гендерну приналежність, соціальні ролі, стереотипи, характеристики або відмінності між чоловіками й жінками, а також іншими гендерними ідентичностями [18]. Представлене формулювання відображає узагальнення наукових підходів, викладених у науковій літературі, зокрема в дослідженнях, присвячених гендерній лінгвістиці.

Так, автори колективної монографії «Гендерна лінгвістика в Україні: історія, теоретичні засади, дискурсивна практика» [10] наголошують, що гендерна лексика охоплює мовні засоби, які передають саме соціальні, а не біологічні відмінності між чоловічими та жіночими ролями в суспільстві. Саме тому, гендерна лексика посідає важливе місце в наукових дослідженнях, адже вона не лише відображає вже усталені уявлення про гендерні ролі, поведінкові моделі та стереотипи в конкретному суспільстві, але й активно бере участь у їх формуванні та трансформації.

Сучасні лінгвісти зазначають, що мова більше не формує однозначного сприйняття людей, але вона впливає на структуру соціальних відносин, посилюючи або послаблюючи певні погляди на світ. На їхню думку, використання гендерно чутливої мови є ефективним засобом сприяти гендерній рівності, адже вона забезпечує однакове звернення до всіх людей незалежно від їхньої гендерної ідентичності [14]. Така мова допомагає боротися зі стереотипами, дискримінацією та упередженнями, а також сприяє подоланню традиційних гендерних норм і рольового мислення.

Зауважимо, що аналіз гендерної лексики в німецькій мові є багатогранною галуззю лінгвістики, що охоплює різноманітні теоретичні та методологічні підходи. Гендерні дослідження в лінгвістиці охоплюють низку напрямів, проте їх класифікація є умовною через спільний об'єкт – взаємодію мови й статі. Основна

мета таких підходів полягає в аналізі мовних засобів репрезентації чоловічого та жіночого гендеру, виявленні оцінних характеристик і визначенні семантичних сфер їхнього функціонування [13].

Особливістю гендерних досліджень є те, що вони базуються на міждисциплінарному підході. Це проявляється як у вивченні конкретних питань, так і в обґрунтуванні наявної гендерної нерівності в різних аспектах суспільного життя. Нині такі дослідження активно проводяться в різних науках – зокрема в економіці, політології, демографії, історії, соціології, психології, антропології, етнографії, культурології, філології та соціолінгвістиці. Саме філософи одними з перших запропонували систематизувати статево-рольові стереотипи, що ще раз підкреслює міждисциплінарний характер гендерної проблематики [4].

Загалом дослідники виокремлюють дві групи проблем у сучасних гендерних лінгвістичних дослідженнях:

1. **Мова як відображення статевої приналежності.** Цей підхід спрямований на вивчення того, як у мові репрезентуються люди різної статі. Аналіз охоплює, зокрема, номінативну систему, лексику, синтаксис, граматичний рід тощо. Дослідників цікавить, які мовні засоби передають гендерні ролі, які оцінки приписуються чоловікам і жінкам, а також у яких семантичних сферах ці особливості найбільш яскраво проявляються.

2. **Гендерна специфіка мовної та комунікативної поведінки.** У межах цього напряму увага зосереджується на характерних мовних стратегіях і тактиках, притаманних представникам різних статей. Аналізується відбір лексичних одиниць, синтаксичних структур, особливості побудови висловлювань, способи досягнення комунікативної мети, а також переваги, які демонструють чоловіки й жінки в мовленнєвій взаємодії [13].

Варто зауважити, що в дослідженні взаємодії мови та гендеру, а також особливостей вербальної поведінки чоловіків і жінок, виділяють три основні підходи, а саме **гендерний, поведінковий та комунікативний підходи**. Розглянемо їх детальніше.

Гендерний підхід, що фокусується на соціальній природі мови, яку використовують чоловіки та жінки, та аналізує, як семантичні відмінності в їхній мові пов'язані з розподілом соціальної влади. Мова при цьому розглядається як похідна від основної, яка змінюється залежно від соціального статусу комунікативних партнерів. Основою цього підходу є концепція влади М. Фуко та гендерна соціологія І. Гоффмана. **Поведінковий підхід** зводить поняття «жіночої» та «чоловічої» мов до аналізу особливостей мовної поведінки. Основна увага приділяється статистичним характеристикам, які визначають середні параметри мовної поведінки, що використовуються для побудови психолінгвістичних теорій. Вони відображають реальні зв'язки між лексичними одиницями в пам'яті людини. **Когнітивний підхід** підхід досліджує когнітивні аспекти гендерних мовних відмінностей. Він не лише аналізує частотність цих відмінностей, але й прагне пояснити явища, які не вписуються в стандартні моделі, тобто ті, що виходять за межі загальноприйнятих норм [19].

Дослідниця А. Кириліна відокремлює шість основних напрямів, які можуть бути диференційовані як концептуально, так і з погляду методології та характеру матеріалу, що досліджується: *соціолінгвістичні гендерні дослідження; феміністська лінгвістика; дослідження мовної поведінки обох статей; дослідження маскулінності; психолінгвістичні дослідження; кроскультурні, лінгвокультурологічні дослідження.*

Однак деякі дослідники вважають, що вищезазначена класифікація є умовною: усі шість напрямів мають багато спільного між собою, оскільки вони характеризуються спільною проблематикою й об'єктом дослідження [1].

Загалом аналіз гендерної лексики в німецькій мові охоплює широкий спектр підходів – від феміністичної критики до постструктуралістських та корпусних методів. Кожен з них надає унікальні інструменти для розуміння того, як мова відображає та формує гендерні відносини в суспільстві. Розглянемо детальніше.

Феміністична лінгвістика виникла в Німеччині в 1970-х роках як реакція на невидимість жінок у мові. Дослідники цієї галузі, зокрема Сента Трьомель-Пльоц (Senta Trömel-Plötz) та Луїзе Ф. Пуш (Luise F. Pusch), стверджували, що німецька мова є «мовою чоловіків» і сприяє маргіналізації жінок [29]. Основні засади феміністичної лінгвістики:

- критика генеричного маскулінуму (використання чоловічих форм для позначення змішаних або невизначених груп вважається дискримінаційним);
- просування інклюзивних форм (наприклад, Lehrerinnen*, Lehrende тощо);
- розробка рекомендацій щодо уникнення сексистського мовлення (у 1980 році були опубліковані «Рекомендації щодо уникнення сексистського мовлення», які стали основою для подальших змін у мовній політиці) [29].

Іншим актуальним підходом є **критичний дискурс-аналіз** (CDA-Critical Discourse Analysis). Він вивчає, як мова відтворює владні стосунки, зокрема гендерні. Наприклад, аналіз німецьких фразеологізмів

засвідчив, що вирази з жіночими компонентами часто мають негативні конотації, на відміну від чоловічих [12]. Він поєднує методи лінгвістики, соціології, філософії та культурології для виявлення того, як мова відтворює та зміцнює соціальні нерівності, зокрема гендерну ієрархію [33]. Основні принципи CDA:

- мова – це соціальна практика, що не лише відображає, але й формує соціальні структури;
- дискурс є інструментом влади та ідеології – через мову конструюються гендерні ролі, статуси та очікування;
- мета CDA – критичне розкриття нерівностей, прихованих у повсякденному мовленні, медіа, політиці, освіті тощо [33].

Перевагами CDA для гендерного аналізу є те, що такий підхід враховує контекст (соціальний, політичний, історичний), дає змогу викрити ідеології, що приховані в мові та поєднує якісний аналіз із лінгвістичною точністю.

Постструктуралістський дискурс-аналіз (FPDA – Feminist Poststructuralist Discourse Analysis) аналізує, як мовлення створює гендерні ідентичності. Він враховує контекст, владу та міжсекційність соціальних ознак. FPDA застосовується до аналізу німецькомовних текстів для виявлення позицій суб'єкта [27].

Основні ідеї FPDA:

- *Ідентичність багатогранна та нестабільна*

Люди не мають «фіксованої» гендерної ідентичності – вони постійно переміщуються між різними «суб'єктними позиціями», які пропонуються дискурсом.

- *Дискурс як механізм влади*

Мовлення не є нейтральним – воно несе ідеологію, що регламентує, як жінки і чоловіки мають «право» говорити та бути почутими.

- *Множинність дискурсів*

Людина одночасно перебуває під впливом кількох (часто суперечливих) дискурсів – наприклад, традиційного, патріархального й емансипаційного [26].

Корпусний аналіз дискурсу (CADS – Corpus-Assisted Discourse Studies) поєднує кількісну обробку корпусу (словники, частотні списки) з якісним аналізом [25]. Такий підхід дозволяє виявити патерни вживання гендерно маркованої лексики в медіа або політичних текстах.

Основні риси CADS:

1. **Поєднання кількісного і якісного аналізу** (частотність, колокації, кластеризація слів – це кількісні індикатори, які потім аналізуються з урахуванням соціального контексту).

2. **Пошук ідеологій у великих текстових масивах** (CADS дозволяє побачити, як гендерна ідеологія відтворюється в медіа, політичних дебатах, соціальних мережах тощо).

3. **Об'єктивна перевірка гіпотез** (на відміну від виключно якісних методів, CADS дає можливість перевірити інтуїції дослідника на репрезентативному корпусі) [24; 30].

Один із класичних підходів до вивчення мовних проявів гендеру є **структурна гендерна лінгвістика**, яка фокусується на граматичних категоріях, зокрема на розрізненні Genus і Sexus. Зокрема, дослідження засвідчили, що навіть у німецькому мультиетнолекті (наприклад, серед молоді з міграційним походженням у Берліні) граматичний рід залишається стабільним [23]. Серед переваг зазначеного підходу можна назвати чітку систематизацію мовних форм, можливість описати граматичні норми, а також він є простим для лінгвістичного аналізу. Недоліками є те, що він ігнорує соціокультурний контекст, не враховує динаміку гендерної ідентичності та не охоплює прагматику, дискурс і владу [31].

Питання гендерної репрезентації в мові стало важливим об'єктом аналізу в сучасній лінгвістиці, зокрема в дослідженнях німецькомовного простору.

З точки зору граматичної функції гендер у німецькій мові є важливим у мовній системі, визначаючи рід іменників (поділ на чоловічий, жіночий або середній рід) та форми узгодження артиклів, прикметників, числівників і займенників. Окрім того, граматичний рід використовується для утворення слів із суфіксами, які вказують на стать (*der Lehrer – die Lehrerin*) [16]. Іменники з суфіксом *-in* на позначення жіночого роду утворюються виключно від іменників чоловічого роду. Наприклад: *Gemahl* (чоловік) → *Gemahlin* (дружина) [19].

Унаслідок об'єднання суб'єктів вибору професії обох статей одним мовним знаком, насамперед у множині, набувають поширення також такі особливі орфографічні форми, як *Student/in*, *Student/innen* чи *StudentInnen*. Паралельно з цим поширюються субстантивовані дієприкметники, такі як *Berufswählende/r*, *Berufsinteressierte/r*, *Lernende/r*, які зменшують акцент на гендерній приналежності [20]. Саме тому, гендер відіграє важливу роль, адже забезпечує узгодженість між словами, впливає на їх форми та визначає структуру.

Дослідження психолінгвістів показують, що граматичний рід у німецькій мові може бути представлений у ментальному лексиконі як набір бінарних морфологічних ознак. Наприклад, чоловічий рід

може бути позначений як [+m, -f], жіночий як [-m, +f], а середній як [-m, -f]. Таке представлення дозволяє пояснити деякі особливості обробки мовної інформації та узгодження між словами [32].

У сучасній германістиці активно обговорюється питання невідповідності між граматичним родом та соціальним гендером [11]. Зокрема, використання узагальнювального чоловічого роду для позначення осіб обох статей (наприклад, «*die Studenten*» для студентів незалежно від статі) викликає дискусії щодо гендерної інклюзивності мови [3]. Деякі дослідники пропонують альтернативні форми, такі як «*Studierende*» або використання фемінітивів, щоб уникнути гендерної упередженості.

Висновки. Отже, питання гендеру в мовознавстві тісно взаємопов'язане з суспільно-політичними трансформаційними процесами. Через мовні засоби (слова, фразеологізми, стилістичні маркери) закріплюються або, навпаки, підважуються соціальні норми, пов'язані з чоловічими та жіночими образами, а також з іншими гендерними ідентичностями. Вивчення гендерної лексики дозволяє глибше зрозуміти не лише мовну систему, а й культурно-соціальні процеси, що в ній відображаються. Аналіз гендерної лексики відображає еволюцію мовознавчих підходів. Кожен підхід може надати інструменти для критичного осмислення мови як інструменту влади, репрезентації та соціальних змін.

Перспективами подальших досліджень може бути дослідження гендерних аспектів у німецькій мові, які охоплюють такі основні напрями: використання родів, а саме дослідження, як чоловічий і жіночий рід впливають на побудову речень та структуру мовлення; різниця в комунікативній поведінці через аналіз відмінностей у мовленнєвій поведінці чоловіків і жінок, включаючи вибір слів, інтонацію та стилі спілкування; стандартизація мови з метою вивчення, як стандарти мовлення можуть відрізнитися для чоловіків і жінок.

Список використаної літератури

1. Андрійченко Ю. В. Особливості виникнення гендерних досліджень у лінгвістиці на сучасному етапі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2020. Вип. 44. С. 92–95. DOI: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2020.44.21>
2. Вавренюк Р. Генезис термінів та понять «стать», «sex» і «гендер» та їх співвідношення. *Сучасні педагогічні і освітні системи XXI століття* : матеріали VI Міжнародної наук.-практ. конф. (30–31 жовтня 2008 р.). Кіровоград : Кіровоградський інститут розвитку людини «Україна», 2008. С. 39–46.
3. Гайдаєнко О. О. Історія та місце фемінітиву в німецькій та українській мовах. *Альянс наук* : матеріали Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. 2016. URL: <http://www.confcontact.com/2016-alyans-nauk/gaydaenko.htm> (дата звернення: 18.06.2025).
4. Гарбар А. І. Гендерна лінгвістика: передумови становлення і розвиток. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2021. № 52, Т. 1. URL: http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v52/part_1/8.pdf (дата звернення: 20.07.2025).
5. Гендер у психологічних та соціологічних дослідженнях : навч. посіб. / Л. О. Шевченко, Ю. В. Кобікова, І. В. Ламаш та ін. Київ, 2015. 148 с.
6. Гендер. *Gendergid*. URL: <https://gendergid.org.ua/osnovni-terminy/> (дата звернення: 12.06.2025).
7. Гендер. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. URL: <https://1531.slovaronline.com/30666-гендер> (дата звернення: 03.03.2025).
8. Гіденс Е. Соціологія. Київ : Основи, 1999. 726 с.
9. Конвенція Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу із цими явищами (Стамбульська конвенція). Стамбул, 2011. URL: <https://rm.coe.int/168046253e> (дата звернення: 12.07.2025).
10. Космеда Т. А., Карпенко Н. А., Осіпова Т. Ф., Саліонович Л. М., Халіман О. В. Гендерна лінгвістика в Україні: історія, теоретичні засади, дискурсивна практика : колективна монографія / за наук. ред. проф. Т. А. Космеди. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди; Дрогобич : Коло, 2014. 472 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/910a45f4-8ddd-4cea-bfa3-3c5e212e5aa5/content> (дата звернення: 20.06.2025).
11. Курченко Л. М. Невідповідність граматичної категорії роду і соціальної категорії гендеру: підходи сучасної германістики. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів* : зб. матеріалів VI Міжнародної наук. конф. III Міжнародного наук. конгресу Society of Ambient Intelligence 2020, м. Київ (2–10 квіт. 2020 р.). Київ : КНЕУ, 2020. С. 33–37. URL: <https://ir.kneu.edu.ua:443/handle/2010/33682> (дата звернення: 15.07.2025).
12. Лозицька М., Zubach O. Gender asymmetry in German phraseology: Linguistic, cultural and psycholinguistic perspectives. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2023. Vol. 10(2). P. 73–90. DOI: <https://doi.org/10.29038/eejpl.2023.10.2.loz>.
13. Маслова Ю. П. Особливості розвитку гендерних лінгвістичних досліджень в Україні й закордоном. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна*. 2015. Вип. 57. С. 100–105. URL: <https://eprints.uaeu.edu.ua/id/eprint/5536/> (дата звернення: 05.08.2025).
14. Петрова К. О. Особливості прояву гендерних відмінностей у німецькій мові : кваліфікаційна робота магістра : 035. Запоріжжя : ЗНУ, 2021. 72 с.
15. Пономаренко Т. О., Василенко В. А. Гендерна комунікація в епоху глобалізації. *Modern trends in the development of science and information technologies* : The 3rd International scientific and practical conference (September 17–20, 2024). Sofia, Bulgaria. International Science Group. 2024. С. 190–193. URL:

<https://books.google.com.ua/books?id=PrAlEQAAQBAJ&lpg=PA190&ots=1TBa86PtFk&lr&hl=uk&pg=PA189#v=onepage&q&f=false> (дата звернення: 25.06.2025).

16. Практична граматики німецької мови : посіб. для здобувачів вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література) / укл. К. Федченко, Л. Смельяненко, В. Бутова. Глухів, 2024. 131 с. URL: <http://46.201.250.252/handle/123456789/2832> (дата звернення: 02.06.2025).

17. Тихоновська Г. С. Визначення поняття «гендер» та гендерні дослідження у сучасній лінгвістиці. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. Вип. 66. С. 231–234. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/9351> (дата звернення: 20.07.2025).

18. Українська термінологія гендерної лінгвістики : Всеукраїнський конкурс студентських наукових робіт з галузей знань і спеціальностей у 2018/2019 навчальному році : Українська мова, література (з методикою їх викладання). 2018. URL: <https://ff.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/Термінологія-1.pdf> (дата звернення: 11.08.2025).

19. Фоміна Г., Боднарчук Т. Дослідження проблем гендеру у сучасній лінгвістиці. *Science progress in European countries: new concepts and modern solutions* : Papers of the 5th International Scientific Conference. February 28, 2019. Stuttgart, Germany. P. 214–222.

20. Цісар А. Засоби номінації суб'єкта вибору професії в німецькій мові. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія : Філологічні науки. Мовознавство*. Луцьк, 2013. № 17. С. 118–122.

21. Чуєшкова О. Становлення терміносистеми гендерної лінгвістики. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: *Проблеми української термінології*. 2016. № 842. С. 161–164. URL: <https://science.lpnu.ua/uk/terminologiya/vsi-vypusky/visnyk-no-842-2016/stanovlennya-terminosystemy-gendernoyi-lingvistyky> (дата звернення: 27.02.2025).

22. Чуєшкова О. Термінологія гендерної лінгвістики як система. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: *Проблеми української термінології*. 2018. № 890. С. 81–84. <https://science.lpnu.ua/uk/terminologiya/vsi-vypusky/visnyk-no-890-2018/terminologiya-gendernoyi-lingvistyky-yak-systema> (дата звернення: 27.07.2025).

23. Auer P., Siegel V. Grammatical gender in the german multiethnolect. *Journal of Germanic Linguistics*. Cambridge University Press, 2021. Vol. 33(1). P. 5–29. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1470542720000082>

24. Baker P., Gabrielatos C., KhosraviNik M., Krzyżanowski M., McEnery T., Wodak R. A useful methodological synergy? Combining critical discourse analysis and corpus linguistics to examine discourses of refugees and asylum seekers in the UK press. *Discourse & Society*. 2008. Vol. 19(3). P. 273–306. DOI: <https://doi.org/10.1177/0957926508088962>.

25. Baker P. Using corpora in discourse analysis. Continuum, 2006. 198 p.

26. Baxter J. Positioning gender in discourse: a feminist methodology. Palgrave Macmillan, 2003. 215 p.

27. Baxter J. Post-structuralist analysis of classroom discourse. *Encyclopaedia of Language and Education: Discourse and Education*. 2008. Vol 3. New York: Springer. P. 69–80. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_62.

28. Butler J. Gender theorist Judith Butler: what are they frightened of exactly? *Financial Times*. 2024. URL: <https://www.ft.com/content/cfe35ca1-9dbd-4a83-a3a9-372967ab5fac> (дата звернення: 05.09.2025).

29. Feminist linguistics and gender neutral language in Germany. *FrauenMediaTurm – feminist archive and library*. URL: <https://en.frauenmediaturm.de/feminism-germany-second-wave/gender-neutral-german/> (дата звернення: 19.07.2025).

30. Mautner G. Mining large corpora for social meanings. *Discourse & Society*. 2007. Vol. 18(2). P. 145–164.

31. Motschenbacher H. Language, gender and sexual Identity: poststructuralist perspectives. John Benjamins, 2010. 209 p.

32. Seyboth M., Domahs F. Why do He and She disagree: the role of binary morphological features in grammatical gender agreement in German. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2023. Vol. 52. P. 923–955. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10936-022-09926-z>.

33. Wodak R. Gender and Discourse. SAGE Publications, 1997. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781446250204.n1>.

GENDER VOCABULARY OF THE GERMAN LANGUAGE: THEORETICAL FOUNDATIONS AND EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL CONTEXT

Miliutina Olha

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Foreign Language and Teaching Methods Chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Fedchenko Kateryna

Lecturer of Foreign Language and Teaching Methods Chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. In contemporary scientific discourse, gender issues are receiving increasing attention, driven by society's desire for equality and inclusion. One of the leading directions of such research is the study of lexical means of expressing gender, shaping the linguistic picture of the world, and influencing the perception of gender roles in society. In German, the use of feminine forms, gender-neutral forms, and new linguistic constructions, such as Gendergap or Gendersternchen, has been actively discussed over the past few decades. These phenomena reflect not only linguistic evolution but also deeper transformations in social consciousness, where education plays a key role in shaping tolerant and inclusive communication.

Purpose. The study focuses on analysing the theoretical foundations and educational and methodological context of gender vocabulary in the German language.

Methods. In the course of the study, the authors applied theoretical and cognitive methods such as analysis,

synthesis, comparison, systematisation, and generalisation of studies by Ukrainian and foreign scholars exploring gender vocabulary of the German language.

Results. The article examines the theoretical foundations and contemporary approaches to the functioning of gender vocabulary in the modern German language context. It presents a comprehensive theoretical analysis of the concept of 'gender' and the principles of forming gender vocabulary as a special linguistic phenomenon. The interdisciplinary nature of gender studies has been established, covering philosophical, sociological, psychological, educational, cultural, and linguistic approaches. Therefore, language is not only a way of communication but also an active factor influencing social relations. The use or avoidance of certain linguistic means can intensify or eliminate gender stereotypes, promoting or hindering gender equality. At the same time, it has been established that gender linguistics is undergoing a period of active development.

A comprehensive review of scientific sources confirms the diversity and interdisciplinary nature of approaches to the study of gender issues in linguistics, determining the relevance of theoretical and applied studies in this area. The article proves that the analysis of the gender vocabulary in the German language covers a wide range of approaches, from feminist criticism to poststructuralist and corpus methods. Each of them provides unique tools for understanding how language reflects and forms gender relations in society.

Originality. The originality of the article lies in a comprehensive analysis of the gender vocabulary of the German language, combining linguistic theory with an educational and methodological perspective. The study highlights the role of gender-sensitive vocabulary in promoting inclusive communication and outlines ways to integrate it into the process of teaching German as a foreign language.

Conclusion. Thus, based on an analysis of current trends of using gender and gender-neutral vocabulary in the German language, a profound transformation of linguistic norms is evident, influenced by social requests for inclusivity and equality. The introduction of dual forms, alternative names for professions and social roles, as well as symbolic markers (e.g. asterisk, colon, Binnen-I) demonstrates a willingness to create a language that is sensitive to gender identities. The article concludes that contemporary linguistic changes in the German language reflect efforts to overcome linguistic asymmetry and promote the formation of a more equitable linguistic environment.

Keywords: gender, gender vocabulary, communication, the German language, methods of foreign language teaching.

References

1. Andriichenko, Yu. V. (2020). Osoblyvosti vynyknennia hendernykh doslidzhen u linhvistytsi na suchasnomu etapi [Peculiarities of gender research in linguistics at the actual moment]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia*, 44, 92-95. <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2020.44.21> [in Ukrainian].
2. Vavreniuk, R. (2008). Henezys terminiv ta poniat «stat», «sex» i «hender» ta yikh spivvidnoshennia [The genesis of the terms and concepts 'gender', 'sex' and 'gender' and their correlation]. *Suchasni pedahohichni i osvityni systemy XXI stolittia. VI Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia (30–31 zhovtnia 2008)* / In O. M. Barno (Ed.). Kirovohrad: Kirovohradskyi instytut rozvytku liudyny «Ukraina». [in Ukrainian].
3. Haidaienko, O. O. (2016). Istoriia ta mistse feminityvu v nimetskii ta ukrainskii movakh [History and place of the feminine form in German and Ukrainian languages]. *Alians nauk. Mizhnarodna naukovo-praktychna internet-konferentsiia*. <http://www.confcontact.com/2016-alyans-nauk/gaydaenko.htm> [in Ukrainian].
4. Garbar, A. I. (2021). Henderna linhvistyka: peredumovy stanovlennia i rozvytok [Gender linguistics: history and contemporary stage of development]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu (Seriia: Filolohiia)*, 52(1). http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v52/part_1/8.pdf [in Ukrainian].
5. Shevchenko, L. O., Kobykova, Yu. V., Lamash, I. V., Forotynska, O. V., Chepiga, L. P., & Shtrygol, D. V. (2015). *Hender u psykolohichnykh ta sotsiolohichnykh doslidzhenniakh* [Gender in psychological and sociological research]. Mizhnarodnyi blahodiinyi fond «SNID Fond Skhid-Zakhid». Kharkivskyi natsionalnyi universytet vnutrishnikh sprav. Kyiv. [in Ukrainian].
6. Hender [Gender] (n.d.). *Gendergid*. <https://gendergid.org.ua/osnovni-termyny/> [in Ukrainian].
7. Hender [Gender] (n.d.). *Velykyi tlumachnyi slovnyk (VTS) suchasnoi ukrainskoi movy*. <https://1531.slovaronline.com/30666-гендер> [in Ukrainian].
8. Hidens, E. (1999). *Sotsiolohiia* [Sociology]. Kyiv : Osnovy, 1999. [in Ukrainian].
9. *Konventsiiia Rady Yevropy pro zapobihannia nasyilstvu stosovno zhinok i domashnomu nasyilstvu ta borotbu iz tsymy yavyshchamy (Stambulska konventsiiia)* [Council of Europe Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence (Istanbul Convention)] (2011). Stambul. <https://rm.coe.int/168046253e> [in Ukrainian].
10. Kosmeda, T. A., Karpenko, N. A., Osipova, T. F., Salionovych, L. M., & Khaliman, O. V. (2014). *Henderna linhvistyka v Ukraini: istoriia, teoretychni zasady, dyskursyva praktyka* [Linguistics in Ukraine: History, theoretical foundations, discursive practice]. In T. A. Kosmeda (Ed.). Kharkiv : KhNPU im. H. S. Skovorody; Drohobych : Kolo. <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/910a45f4-8ddd-4cea-bfa3-3c5e212e5aa5/content> [in Ukrainian].
11. Kurchenko, L. M. (2020). Nevidpovidnist hramatychnoi katehorii rodu i sotsialnoi katehorii henderu: pidkhody suchasnoi hermanistyky [The inconsistency of the grammatical category of gender and the social category of gender: Approaches in contemporary German studies]. *Stratehii mizhkulturnoi komunikatsii v movnii osviti suchasnykh universytetiv : matherialy of VI Mizhnar. nauk. konf. III Mizhnar. nauk. konhresu Society of Ambient Intelligence 2020*, m. Kyiv (2–

- 10.04.2020). DVNZ «Kyivskiy natsionalnyi ekonomichnyi universytet imeni Vadyma Hetmana». In I. A. Kolesnikova (Ed.). Kyiv : KNEU. 33–37. <https://ir.kneu.edu.ua:443/handle/2010/33682> [in Ukrainian].
12. Lozytska, M., & Zubach, O. (2023). Gender asymmetry in German phraseology: Linguistic, cultural and psycholinguistic perspectives [Gender asymmetry in German phraseology: Linguistic, cultural and psycholinguistic perspectives.]. *East European Journal of Psycholinguistics*, 10(2), 73-90. <https://doi.org/10.29038/eejpl.2023.10.2.loz> [in Ukrainian].
13. Maslova, Yu. P. (2015). Osoblyvosti rozvytku hendernykh linhvistychnykh doslidzhen v Ukraini y zakordonom [Features of the development of gender linguistic studies in Ukraine and abroad]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii «Filolohichna»*, 57, 100-105. <https://eprints.ua.edu/id/eprint/5536/> [in Ukrainian].
14. Petrova, K. O. (2021). Osoblyvosti proiavu hendernykh vidminnostei u nimetskii movi [Features of gender differences in the German language]. *Kvalifikatsiina robota mahistra spetsialnosti 035 Filolohiia / nauk. kerivnyk V. F. Prokhorov. Zaporizhzhia : ZNU.* [in Ukrainian].
15. Ponomarenko, T. O., & Vasylenko, V. A. (2024). Henderna komunikatsiia v epokhu hlobalizatsii [Gender communication in the era of globalisation.]. *Modern trends in the development of science and information technologies*. The 3rd International scientific and practical conference (September 17–20, 2024). Sofia, Bulgaria. International Science Group, 190-193. <https://books.google.com.ua/books?id=PrAlEQAAQBAJ&lpg=PA190&ots=1TBa86PtFk&lr&hl=uk&pg=PA189#v=onepage&q&f=false> [in Ukrainian].
16. Fedchenko, K. S., Yemelianenko, L. V., & Butova, V. O. (2024). *Praktychna hramatyka nimetskoi movy : posibnyk dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity spetsialnosti 014 Serednia osvita (Anhliiska mova ta zarubizhna literatura)* [Practical German grammar: A handbook for higher education students majoring in secondary education (English language and foreign literature)]. Hlukhiv. <http://46.201.250.252/handle/123456789/2832> [in Ukrainian].
17. Tykhonovska, H. S. (2012). Vyznachennia poniattia "hender" ta henderni doslidzhennia u suchasni linhvistytsi [Definition of the concept of 'gender' and gender studies in modern linguistics]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 66, 231-234. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/9351> [in Ukrainian].
18. *Ukrainska terminolohiia hendernoi linhvistyky* [Ukrainian terminology of gender linguistics]. (2018). Vseukrainskyi konkurs studentskykh naukovykh robot z haluzei znan i spetsialnostei u 2018/2019 navchalnomu rotsi. Haluz znan: «Ukrainska mova, literatura (z metodykoiu yikh vykladannia)». <https://ff.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/Термінологія-1.pdf> [in Ukrainian].
19. Fomina, H., & Bodnarchuk, T. (2019). Doslidzhennia problem henderu u suchasni linhvistytsi [Research on gender issues in modern linguistics]. *Science progress in European countries: new concepts and modern solutions*. The 5th International Scientific Conference. (February 28, 2019). Stuttgart, Germany, 214-222. [in Ukrainian].
20. Tsisar, A. (2013). Zasoby nominatsii subiekta vyboru profesii v nimetskii movi [Means of naming the subject of career choice in the German language]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky (Filolohichni nauky. Movoznavstvo)*, 17, 118-122. [in Ukrainian].
21. Chuieshkova, O. (2016). Stanovlennia terminosystemy hendernoi linhvistyky [Formation of the terminology system of gender linguistics]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politehnika» (Serii «Problemy ukrainskoi terminolohii»)*, 842, 161-164. <https://science.lpnu.ua/uk/terminologiya/vsi-vypusky/visnyk-no-842-2016/stanovlennya-terminosystemy-gendernoyi-lingvistyky> [in Ukrainian].
22. Chuieshkova, O. (2018). Terminolohiia hendernoi linhvistyky yak systema [Terminology of gender linguistics as a system]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politehnika» (Serii «Problemy ukrainskoi terminolohii»)*, 890, 81–84. <https://science.lpnu.ua/uk/terminologiya/vsi-vypusky/visnyk-no-890-2018/terminologiya-gendernoyi-lingvistyky-yak-systema> [in Ukrainian].
23. Auer, P., & Siegel, V. (2021). Grammatical Gender in the German Multiethnolect. *Journal of Germanic Linguistics*. Cambridge University Press, 33(1), 5-29. <https://doi.org/10.1017/S1470542720000082> [in English].
24. Baker, P., Gabrielatos, C., Khosravi-Nik, M., Krzyzanowski, M., McEnery, T., & Wodak, R. (2008). A useful methodological synergy? Combining critical discourse analysis and corpus linguistics to examine discourses of refugees and asylum seekers in the UK press. *Discourse & Society*, 19(3), 273-306. <https://doi.org/10.1177/0957926508088962> [in English].
25. Baker, P. (2006). *Using Corpora in Discourse Analysis*. Continuum. [in English].
26. Baxter, J. (2003). *Positioning Gender in Discourse: A Feminist Methodology*. Palgrave Macmillan. [in English].
27. Baxter, J. (2008). Post-structuralist analysis of classroom discourse. *Encyclopaedia of Language and Education: Discourse and Education*, 3, 69-80. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_62 [in English].
28. Butler, J. (2024). Gender theorist Judith Butler: What are they frightened of exactly? *Financial Times*. <https://www.ft.com/content/cfe35ca1-9dbd-4a83-a3a9-372967ab5fac> [in English].
29. Feminist Linguistics and Gender Neutral Language in Germany. FrauenMediaTurm – Feminist Archive and Library (n.d.). <https://en.frauenmediaturm.de/feminism-germany-second-wave/gender-neutral-german/> [in English].
30. Mautner, G. (2007). Mining Large Corpora for Social Meanings. *Discourse & Society*, 18(2), 145-164. [in English].
31. Motschenbacher, H. (2010). *Language, gender and sexual identity: Poststructuralist perspectives*. John Benjamins. [in English].
32. Seyboth, M., & Domahs, F. (2023). Why do he and she disagree: The role of binary morphological features in grammatical gender agreement in German. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52, 923-955. <https://doi.org/10.1007/s10936-022-09926-z> [in English].
33. Wodak, R. (1997). *Gender and Discourse* SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446250204.n1> [in English].



УДК 378:373.2.011.3-051:37.01

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-118-129

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ТЕОРІЇ

Данильченко Ірина Григорівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: irinadanulchenko1@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5406-7062

Чжан Фей

аспірант спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: 1191984995@qq.com

У статті висвітлено теоретичні аспекти формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі практичної підготовки. Здійснено аналіз публікацій науковців України та Китаю щодо понять «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність майбутнього вихователя» та їх складників. На основі аналізу наукових розвідок запропоновано власне визначення дефініції «професійна компетентність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти». Виокремлено складники професійної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти: особистісно-мотиваційний, змістовий та операційно-діяльнісний, розкрито їх зміст. З'ясовано, що важливу роль у процесі формування професійної компетентності в майбутніх вихователів ЗВО відіграє практична підготовка, оскільки є підґрунтям для успішної адаптації молодого фахівця до умов реальної педагогічної діяльності в закладі дошкільної освіти.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, професійна компетентність вихователя, професійна компетентність майбутніх вихователів, складники професійної компетентності майбутнього вихователя, практична підготовка, практика.

Постановка проблеми. Сучасна освіта в Україні та зарубіжних країнах акцентує увагу на інноваціях, реалізації компетентнісного підходу в освіті, принципі студентоцентризму; забезпечення її якості загалом; навчанні впродовж життя. З огляду на це формування професійної компетентності в майбутніх педагогів загалом та вихователів закладів дошкільної освіти стає важливим аспектом означеної проблеми.

Упровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку майбутніх педагогів загалом і вихователів закладів дошкільної освіти в Україні регламентовано низкою нормативно-правових документів: законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепцією розвитку педагогічної освіти, Національною рамкою кваліфікацій, стандартами вищої освіти для першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта, професійними стандартами вихователя та керівника закладу дошкільної освіти тощо.

Соціально-економічні події в Китаї також зумовили зміни в освіті загалом, та фаховій підготовці педагогів зокрема. Покращення людського капіталу визначено в країні найважливішим завданням її соціально-економічного розвитку, орієнтованого на глобальне інноваційне та освітнє домінування. Китайський уряд наголошує на важливості раннього розкриття інтелектуального і творчого потенціалу особистості, розширенні доступності ранньої дитячої освіти, усуненні дисбалансів у розвитку дошкільної освіти та підвищенні її якості [25].

На сьогодні українське суспільство та уряд Китаю посилили вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів загалом, і вихователів закладів дошкільної освіти зокрема, адже випускник закладу вищої освіти повинен мати ґрунтовні фахові знання і вміння, бути інтелектуально розвиненим, мати громадянську позицію, бути здатним до постійного особистісного й професійного самовдосконалення; вміти швидко адаптуватися до сучасних соціально економічних реалій, надавати якісні освітні послуги в закладах освіти загалом, і дошкільної зокрема. Практична підготовка майбутніх педагогів значною мірою сприятиме сформованості професійної компетентності в майбутніх вихователів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням підготовки педагогів загалом та для закладів дошкільної освіти присвячені наукові розвідки Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Голоти, Л. Загородньої, Н. Денисенко, С. Карпової, І. Коновальчука, Г. Корінної, О. Кучерявого, І. Луценко, Н. Лисенко, М. Машовець, Т. Поніманської, І. Рогальської-Яблонської, Т. Танько та ін.

Формування професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти презентовано в працях Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Дичківської, І. Жадленко, Л. Загородньої, Н. Кудикіної, Г. Підкурғанної, Т. Поніманської, Т. Танько, А. Чаговець та ін.

Особливості професійної підготовки педагогів у Китаї висвітлено в дослідженнях Т. Потапчук,

О. Калуст'ян, М. Ковлевої, М. Пальчук, С. Трачук, О. Шумського, Ген Янь, Ши Янь Цзе, Ян Хунхао, Чжоу Юнь та ін.

Аналіз наукових досліджень Л. Бражник, Ю. Вакуленко, Н. Ватаманюк, Ю. Іванової, Л. Кідіної, М. Козій, Л. Куліненко, Л. Машкіної, О. Мисик, Л. Надкерничної, С. Роєнко, Л. Шульги та інших засвідчують, що в процесі практичної підготовки вирішуються питання теоретичних і практичних завдань професійної підготовки сучасного педагога загалом і вихователя зокрема.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз наукових розвідок проблеми формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі практичної підготовки в закладах вищої освіти України і Китаю.

Виклад основного матеріалу. Заклади вищої освіти на сучасному етапі акцентують увагу на підготовці висококваліфікованих фахівців, які володітимуть фундаментальними методологічними, професійними знаннями, які здатні будуть надавати якісні освітні послуги в закладах дошкільної освіти, використовуючи інноваційні технології, засоби, прийоми та методи навчання, прагнутимуть до професійного зростання, соціальної та професійної мобільності. Своєрідним показником якісної теоретичної підготовки є практика.

Задля успішної професійної діяльності майбутній педагог повинен у процесі професійної підготовки оволодіти необхідними компетентностями, визначеними в стандартах вищої освіти певного рівня, професійних стандартах, а, отже, і професійною компетентністю.

Компетентність – слово іншомовного походження, яке походить від латинського «competentio», «competo», що означає досягаю, відповідаю, підходжу.

У Законі України «Про вищу освіту» закріплено на законодавчому рівні поняття «компетентність» і потрактоване як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей [9].

В «Енциклопедії освіти» «компетентність» потрактовано як «ключове поняття компетентісного підходу до визначення результатів навчання, здобутих кваліфікацій у термінах компетентностей» [7]; у словнику з професійної освіти – «як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [21]; у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» – як властивість за значенням «компетентний» – «який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий. Який ґрунтується на знанні; кваліфікований. Поінформованість, обізнаність, авторитетність» [5].

Міжнародним департаментом стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) компетентність визначено як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. Наголошено, що поняття «компетентність» містить набір знань, навичок та відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [28, с. 1].

О. Марущак, розглядаючи поняття компетентності в педагогічній діяльності, визначає її як «інтегровану якість особистості, здатність продуктивно виконувати діяльність у певних соціально значущих сферах, на основі здобутих знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень та цінностей» [14].

Складниками компетентності в освіті науковці визначають знання, вміння і навички, емоційно-ціннісне ставлення, рефлексію, досвід, способи діяльності; особистісні цінності; здатність, які в сукупності дозволяють особі ефективно діяти в різних життєвих ситуаціях, інтегруючи академічні знання з практичними навичками та особистісними якостями [1; 12].

Китайські дослідники (Ван Б., Гао Ю. С., Лю А. З., Лю Юнхоу, Пан З. Х., Сяомін Чен, Хан Хемін, Цзін Лю, Чіу Ю. Дж.) поняття «компетентність» визначають як інтегральну сукупність знань, умінь, ставлень, здатності до критичного мислення й рефлексії, що загалом забезпечують успішність виконання людиною діяльності певного виду, обізнаність у певній царині [24, с. 95].

Чжоу Юнь акцентує увагу на тому, що поняття «компетентність» потрактовується в китайських дослідженнях через декілька понять, які за своїм значенням і сенсом наближуються до цього поняття: 权限, 權限, 权限, 能力 – авторитетність, повноваження; 能力, 技能, 资格 – уміння, здібності, здатність, можливість, майстерність, готовність, кваліфікованість. У разі написання наукових праць англійською мовою китайські науковці, як правило, використовують тлумачення зазначених понять, які пропонують у своїх публікаціях англomовні вчені [24, с. 95].

Shengnan Zhang (张胜男) зазначає, що компетентність – це багатовимірне, багаторівневе явище, що містить такі компоненти: знання – інформаційні, теоретичні; здатність до навчання; навички – операційні, процедурні, практичні вміння; самоконцепція / цінності / ціннісні установки: ставлення, мотивація, ціннісні

орієнтири; особистісні риси та відгук на середовище: характер, поведінка, реакції, стійкість, емоційні та соціальні якості; мотивація: внутрішні прагнення, психологічні потреби, бажання розвиватися, робити ефективно. І, як результат, компетентність учителя автор розглядає як поєднання цих елементів, адаптованих до специфіки роботи в школі / освіті: не лише вміння передавати знання, а й комплекс особистих, професійних, морально-ціннісних і поведінкових характеристик [27].

Таким чином, компетентність у різних наукових джерелах українських і китайських учених розглядається як інтегрована здатність особистості ефективно діяти, спираючись на знання, уміння, навички, досвід і цінності; презентована як багатовимірне утворення, що забезпечує успішність професійної діяльності.

Одним із критеріїв якості дошкільної освіти є рівень професійної компетентності вихователів. Здійснимо аналіз означеного поняття.

В «Енциклопедії освіти» професійну компетентність розглянуто як «складне інтегративне особистісне утворення, що формується в процесі здобуття вищої освіти, безперервно розвивається в професійній діяльності й визначає здатність особи застосовувати спеціальні знання, вміння, навички, виявляти відповідні суб'єктні та професійно важливі якості для виконання комплексу складних виробничих завдань, обов'язків, навчання, професійного та особистісного розвитку» [7, с. 811].

Вітчизняні науковці поняття «професійна компетентність» тлумачать як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [16, с. 28–29]; як інтегральну єдність знань, умінь та особистісних якостей, яких набувають у процесі навчання і які дають змогу особистості досягати вершин розвитку й саморозвитку в професії [8]; як професійну підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Вона зумовлена когнітивним та діяльнісним компонентами підготовки фахівця, виступає мірою і основним критерієм визначення його відповідності умовам праці [19, с. 35]; як володіння знаннями, що дають змогу судити про що-небудь, знання та вміння, які необхідні людині в певній галузі діяльності, її обізнаність, поінформованість, широта інтелекту, професійна підготовленість; як синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду людини [18, с. 150]; як «здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою певного стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації» [10, с. 110].

Як зазначає Чжоу Юнь, у китайській науці наявні декілька підходів до тлумачення поняття «професійна компетентність». Так, значна кількість науковців (Ван Лілінг, Дін Цзенцзоань, Оу Юншен, Сі Волонг та інші) визначають професійну компетентність як сукупність професійно важливих знань, умінь, навичок, якостей, професійно особистісних цінностей. Представники іншої наукової думки (Ван Юе, Дін Сяомі, Лін Цін, Лу Нін, Чжан Лунь, Чен Сюемей та інші) визначають професійну компетентність як здатність, спроможність фахівця ефективно реалізовувати власну професійну діяльність. Інші вчені (Лю Жуїцзе, Сян Хун, Чжен Цюнь, Шао Жуїцін, Яо Цін та інші) стверджують, що професійна компетентність фахівця проявляється як його висока обізнаність, освіченість, авторитетність, майстерність у певній професійній царині. Чільне місце в структурі професійної компетентності вчителя посідають знання, які на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства перетворюються в ключовий елемент конкурентних переваг кожного педагога. Зокрема, кожен педагог має володіти знаннями в галузі культури й мистецтва, етики, валеології, педагогіки та психології, рідної й іноземної мов, знаннями про сучасні комп'ютерні засоби навчання, знаннями, які необхідні для здійснення неперервної самоосвіти впродовж усього життя [24, с. 101].

Більшість сучасних китайських науковців розглядають організацію освітнього процесу в школі крізь призму компетентнісного підходу. Так, Дін Цзенцзоань і Се Вулонг зауважують, що важливо формувати в кожного майбутнього педагога насамперед такі загальні професійні вміння: дотримуватися у своїй роботі діючих професійних стандартів і норм педагогічної етики, постійно розвивати професійну самосвідомість, грамотно проєктувати й реалізовувати процес навчання та виховання дітей, раціонально поєднувати в освітньому процесі різні традиційні й інноваційні методи й форми навчання на основі врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, спонукати їх до самостійного мислення та збагачення свого духовного світу, здійснення самоаналізу перебігу й результатів власної педагогічної діяльності, вивчати та творчо використовувати перспективний досвід інших педагогів [24, с. 104].

Отже, автори (українські і китайські) проаналізованих досліджень і публікацій наголошують, що професійна компетентність визначається професійними знаннями, вміннями, навичками, особистісними якостями, ціннісними орієнтаціями, мотивами діяльності, культурою, які в сукупності спрямовані на забезпечення здатності особи успішно здійснювати професійну діяльність.

У контексті дослідження звернемося до розуміння понять «професійна компетентність вихователя», «професійна компетентність майбутнього вихователя» закладу дошкільної освіти в процесі практичної підготовки в наукових розвідках України і Китаю.

Професійну компетентність вихователя закладу дошкільної освіти Г. Беленька визначає як «здатність виконувати професійні задачі діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність». Дослідниця виокремила основні вимоги до професійної компетентності вихователя в контексті потреб сучасної дитини дошкільного віку, серед яких: розвинені морально-вольові якості, обізнаність з доступних для дітей галузей життя, уміння доцільно організовувати виховання та навчання з урахуванням індивідуальних особливостей. У структурі професійної компетентності майбутніх вихователів Г. Беленька виокремила такі складники: професійні знання (на їх основі формуються вміння і навички); індивідуалізація та інтерпретація знань (підґрунтя розвитку професійних здібностей особистості); формування світогляду (умова становлення професійної компетентності) [19].

Як зазначає І. Коновальчук, професійна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти є інтегративним особистісним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність його до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації. На його думку, професійна компетентність вихователя не має вузько професійних меж, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, пов'язаних з організацією освітнього процесу в закладі дошкільної освіти [12].

О. Косенчук поняття «професійна компетентність майбутніх фахівців дошкільного виховання» визначає як інтегративну професійно-особистісну характеристику, яка включає сукупність цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, особистісних та психологічних якостей, що забезпечують здатність фахівця ефективно виконувати професійні функції і завдання, сприяють самореалізації та саморозвитку особистості. Професійна компетентність, як зазначає науковиця, дає можливість фахівцю успішно виконувати різноманітні види професійної діяльності, поєднує в собі великий спектр практичних дій і знань, демонструє ступінь сформованості професійної культури фахівця і визначає результати його роботи [13, с. 73]. Дослідниця, обґрунтовуючи професійну компетентність, висновкує, що професійна компетентність майбутнього фахівця формується на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та життєвого досвіду, що зумовлює його готовність до виконання професійних обов'язків та забезпечує високий рівень його самоорганізації. Педагогічними умовами формування професійної компетентності майбутніх вихователів, науковець виокремила: спрямованість педагогічної освіти на формування у студентів стійкої професійно-орієнтованої мотивації до опанування професійно значущими знаннями і вміннями; забезпечення взаємозв'язку фахових дисциплін зі змістом професійної діяльності у процесі набуття студентами знань, умінь та навичок вирішення організаційних, соціально-комунікативних, управлінських та інших завдань; використання під час організації освітнього процесу активних форм, методів та інноваційних засобів навчання, що надають можливість моделювати ситуації та є основою для формування їх професійної компетентності; розроблення навчально-методичного забезпечення для формування у студентів професійної компетентності [13, с. 75–76].

О. Гомонюк, Л. Мацук, Р. Панчишина професійну компетентність майбутнього вихователя потрактовують як комплекс різних знань, умінь та навичок, що необхідні йому для успішної роботи у сфері дошкільної освіти. Учені виокремили та обґрунтували складники професійної компетентності майбутнього вихователя ЗДО, серед яких: знання вікових особливостей розвитку дітей (знання про фізичний, психологічний і соціальний розвиток дітей різних вікових груп; розуміння майбутнім вихователем характеристик кожного віку допоможе ефективно взаємодіяти з дітьми); уміння здійснювати діагностику й аналіз показників розвитку дітей (майбутній вихователь ЗДО повинен вміти оцінити індивідуальні потреби кожної дитини та застосовувати спеціальні методи роботи з ними, урахувавши їхній вік, фізичний і психологічний розвиток); розуміння основних методів та підходів у дошкільній педагогіці (майбутній вихователь ЗДО повинен добре розуміти та оперувати фаховою термінологією); здатність до співробітництва і комунікації (уміти встановлювати та підтримувати довірливі стосунки з колегами, батьками); організаторські здібності (уміти планувати та організовувати діяльність у групі, знати основні механізми впливу на дітей); особистісні якості (володіти духовністю, відповідальністю, емпатією, педагогічним смаком, терпінням, любити свою роботу) [6, с. 246–247].

Г. Біличенко, Т. Грибоєдова на основі аналізу сучасних досліджень та власного досвіду визначають професійну компетентність майбутнього вихователя ЗДО як інтегровану професійно-особистісну характеристику вихователя, що включає сукупність теоретичних знань, практичних умінь і навичок, педагогічного досвіду, індивідуальних якостей (любов до дітей, чутливість до іншої людини, гуманність у помислах і діях, глибока віра в силу й можливості дітей, оптимізм, емоційна стійкість, емпатія, витримка,

працездатність, дисциплінованість тощо), спрямованих на досягнення успіху в майбутній педагогічній діяльності [3, с. 268].

Китайські дослідники (Чжан Лун, Лі Йіхуй, Ван Кай, Чжан Цзе, Ву Юде, Цюньчао Сю) акцент роблять на характеристиці професійної компетентності педагога, яку визначають як комплекс професійних знань та умінь для вирішення професійних завдань, розвиток внутрішніх особистісних якостей, прагнення до власного професійного самовдосконалення та особистісної самореалізації, що забезпечує формування вчителя як суб'єкта професійної діяльності. Ген Янь, Ши Янь Цзе наголошують, що професійна компетентність педагога відображає його теоретичну, практичну і методичну підготовленість, здатність до їх творчої реалізації в різних соціальних ситуаціях практичної професійної діяльності [22, с. 62].

Професійна компетентність учителів у Китаї є складником їхньої загальної культури та пов'язана з психологічними компетентностями, яких вони набувають у педагогічній освіті та освітній практиці, причому якщо професійні знання та вміння, цінності та «етичний дух» є основою професійної поведінки вчителів, то «освітній професійний дух» є рушійною силою та керівною системою професійної поведінки вчителів [23, с.120]. Загальною метою формування професійної компетентності майбутніх педагогів визначено підготовку фахівців, які оволодівають комплексом розвинених спеціальних здібностей і педагогічних якостей, які були б здатні забезпечити найвищі результати у навчанні та вихованні дітей. Такі педагоги повинні володіти фаховими й функціональними знаннями, вміннями й навичками, бути вмотивованими, мати професійну та загальну ерудицію, ціннісні орієнтації та значущі особистісні якості, спрямовані на досягнення ефективного результату в педагогічній діяльності, забезпечувати емоційно-духовне виховання кожної дитини.

Варто зазначити, що проблема формування професійної компетентності в майбутніх вихователів у китайських дослідженнях майже не висвітлена. Проте в Китаї в стандарті 学前教育专业师范生教师职业能力标准 (试) (Professional Ability Standards for Teachers of Preschool Education – Trial) чітко окреслено низку основних груп професійних компетентностей, якими має володіти педагог, підготовлений до роботи з дітьми, а саме: моральна / етична компетентність і педагогічна етика (師德 / teacher-ethics & moral competence); професійні / педагогічні знання та фахові навички (保教與教育實踐能力 / professional knowledge & teaching-care ability); соціальна, комунікативна та співпраці компетентність (家园协同能力 / social & cooperative competence); саморозвиток і професійне зростання (自主发展能力 / self-development & lifelong learning competence); комплексна виховна компетентність (综合育人能力 / comprehensive educative competence).

Xuan Zhou акцентує увагу на тому, що, по-перше, майбутній вихователю повинен отримати професійну освіту, що включає як теоретичні знання, так і практичні навички; по-друге, він повинен відповідати етичному кодексу, пов'язаному з викладацькою професією, і бути готовим взяти на себе відповідну соціальну відповідальність. Професійна компетентність вихователя передбачає оволодіння ним знаннями про рівні розвитку вихованців, яких він навчатиме, їхні особливості. Освіта вихователів закладів дошкільної освіти в Китаї є безцінною, оскільки формує в них низку професійних компетентностей, які уможливають якісний розвиток дітей протягом періоду дитинства. Тому вихователю повинен бути надзвичайно чутливим до унікальних особливостей та потреб маленької дитини; надзвичайно терплячим та уважним до своїх учнів, професійно реагувати на їхню поведінку та вміти координувати численні фактори, щоб забезпечити їх багатограним досвідом з метою оптимізації їхнього розвитку в ранньому дитинстві. Вихователі дошкільних закладів повинні не просто вміти передавати їм змістовні знання, а надавати їм можливості навчатися на основі безпосереднього досвіду [29].

За твердженням Wang Wenlu, Liu Xinyu (王雯璐, 刘新宇) професійна компетентність вихователів раннього дитинства стосується комплексних якостей та здібностей, якими вони повинні володіти у своїй професійній діяльності, включаючи знання, навички, цінності та норми поведінки. Загальні знання є найбазовішими, їх поділяють на дві категорії: базові природничі науки та базові гуманітарні та соціальні науки. Базові теоретичні знання та базові професійні навички стосуються низки професійних галузей, зокрема і дошкільної освіти. Результатом розвитку педагогічних здібностей є професійні навички. У навчанні дітей вихователі дошкільних закладів повинні дотримуватися освітньої філософії, орієнтованої на дитину та її якісну освіту, а також володіти вміннями і навичками в таких сферах, як дизайн та організація, управління навчанням, комунікація та співпраця, рефлексія та оцінювання, освітні дослідження та ефективне усне висловлювання для формування ключових компетентностей у дітей.

Професійна компетентність вихователів раннього дитинства дозволяє їм краще виконувати свої професійні обов'язки і є необхідним засобом для покращення якості сучасної дошкільної освіти [30].

Автори наголошують, що професійна підготовка має бути орієнтована на «нову епоху» – тобто враховувати сучасні вимоги до дошкільної освіти, зміну суспільних очікувань, потребу в якісних кадрах,

підвищення стандартів виховання. Освітні заклади в процесі формування професійних компетентностей у майбутніх педагогів мають керуватися такою логікою «стандарт → програма → практика → виховання/етика → розвиток» [29; 30].

На основі аналізу наукових розвідок українських і китайських учених ми пропонуємо власне визначення поняття «професійна компетентність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти» – це багатокomпонентна, інтегрована, динамічна, цілісна якість фахівця, що являє собою систему теоретичних знань, практичних умінь, особистісно-професійних якостей, мотиваційно-ціннісних установок, які в комплексі уможливають якісне формування ключових компетентностей у дітей дошкільного віку відповідно до вимог державного стандарту дошкільної освіти.

У структурі професійної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти ми виокремлюємо її складники: особистісно-мотиваційний (установки, мотиви, ціннісні орієнтації, педагогічний ідеал, інтерес до професійної діяльності, бажання самовдосконалюватись), змістовий (знання у тріаді: «психологія, педагогіка, фахові методики») та операційно-діяльнісний (практичні вміння, навички та способи діяльності, необхідні для успішного виконання професійних функцій відповідно про професійного стандарту вихователя закладу дошкільної освіти).

Особливу роль у процесі формування професійної компетентності в майбутніх вихователів відіграє практична підготовка, оскільки є підґрунтям для успішної адаптації молодого фахівця до умов реальної педагогічної діяльності в закладі дошкільної освіти.

У Законі України «Про вищу освіту» практичну підготовку здобувачів вищої освіти визначено однією з основних форм організації освітнього процесу. Зазначено, що «практична підготовка осіб, які навчаються у закладах вищої освіти, здійснюється шляхом проходження ними практики на підприємствах, в установах та організаціях згідно з укладеними закладами вищої освіти договорами або у його структурних підрозділах, що забезпечують практичну підготовку» [9].

Практична підготовка майбутніх вихователів відбувається під час практики в закладах дошкільної освіти. Г. Беленька зазначає, що професійна педагогічна освіта майбутнього вихователя передбачає розширення кола його підготовки за рахунок посилення практичного компоненту, у якому виняткову роль відіграватиме саме педагогічна практика [19, с. 29].

Щодо поняття педагогічна практика, то його науковці потрактовують як процес формування необхідних професійних умінь та навичок, що їх отримує студент у процесі практичної діяльності [2]; процес поглиблення та закріплення отриманих теоретичних знань, розвиток пізнавальної та творчої активності студента, його професійних якостей під час безпосередньої взаємодії з дошкільниками [15]; підсистема професійної підготовки, яка передбачає реалізацію отриманих професійних знань і умінь на практиці, сприяє формуванню професійно-педагогічної компетентності; це освітнє середовище, до якого входять ЗВО і заклади освіти, де здійснюється професійне становлення майбутнього вихователя ЗДО у різних видах діяльності [11].

У процесі педагогічної практики, як зазначає А. Проценко, відбувається інтенсивне засвоєння усіх аспектів майбутньої професії, формується критичне та рефлексивне ставлення до професійних знань, розвиваються професійно необхідні вміння, навички, методи діяльності, актуалізується потреба в професійному саморозвитку, визначаються мотиви професійної діяльності та поглиблюється інтерес до неї [20].

Як зазначає Л. Машкіна, педагогічна практика як форма професійного навчання у вищій школі спирається на певне теоретичне підґрунтя, що забезпечує вирішення теоретичних і практичних завдань професійної підготовки сучасного вихователя – реформатора всього життя дитини [15, с. 131].

Г. Ватаманюк виокремила та науково обґрунтувала низку взаємопов'язаних функцій практичної підготовки фахівця дошкільної освіти, які забезпечують його цілісне професійне становлення: адаптаційна (ознайомлення з типами закладів дошкільної освіти, їх організацією та освітнім середовищем; пристосування до умов, ритму педагогічної праці та дитячого контингенту, а також пізнання можливостей і труднощів самореалізації); освітня (практична перевірка та поглиблення теоретичних знань, формування базових педагогічних умінь і навичок, а також розвиток педагогічної свідомості та професійно-ціннісних орієнтацій); виховна (формування потреби в самовихованні та самоосвіті, усвідомлення значущості професійно важливих якостей, розвиток інтересу до дітей та прагнення сприяти їхньому розвитку); дослідницька (формування умінь досліджувати психолого-педагогічні феномени, розвиток навичок пошуку, критичного осмислення наукової інформації та роботи з різними джерелами, а також застосування знань для розв'язання професійних проблем); розвивальна (формування мотивів професійної діяльності, саморозвитку педагогічної майстерності та мислення, розвитку педагогічних здібностей і компенсаторних умінь); проєктувальна (планування (проєктування) власної освітньо-виховної та дослідницької діяльності; комунікативна (організація ефективної педагогічної комунікації на засадах взаєморозуміння, створення сприятливого психологічного клімату та орієнтування в системі взаємин учасників освітнього процесу);

діагностична (визначення й оцінювання (та самооцінювання) рівня професійної майстерності, виявлення прогалин у теоретичній підготовці, вивчення індивідуальних особливостей дошкільників для визначення напрямів освітньої роботи); рефлексивна (необхідна умова повноцінної діяльності, що передбачає самопізнання й самоаналіз процесу та результатів виконання завдань, емоційного стану; сприяє усвідомленню сильних / слабких сторін особистості та самодіагностиці для визначення шляхів самоосвіти); інтегральна (практичне застосування комплексу теоретичних знань і набутих умінь для ефективного вирішення конкретних професійних завдань і досягнення поставлених цілей) [4, с. 203–204].

Педагогічна практика сприяє формуванню структурних компонентів професійної компетентності майбутніх педагогів у єдності виокремлених нами складників.

Під час проходження педагогічної практики майбутні фахівці отримують можливість не лише ознайомитися зі специфікою обраної професії, але й здійснити верифікацію своєї професійної компетентності як здатності до виконання професійної діяльності в умовах реального освітнього середовища. Педагогічна практика забезпечує набуття практичного досвіду планування, організації та реалізації різних видів професійної педагогічної діяльності в закладах освіти різного типу; сприяє активізації професійної рефлексії, педагогічної творчості, професійному саморозвитку та самореалізації студентів, становленню й вихованню в них професійно важливих якостей.

В українських ЗВО (проаналізовано ОП зі спеціальності А2 Дошкільна освіта Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Карпатського національного університету імені Василя Стефаника) існує система практичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, де на першому-другому роках навчання здобувачі вищої освіти ознайомлюються з організацією освітнього процесу в усіх вікових групах закладів дошкільної освіти в контексті навчальної практики (ознайомлювальної) (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника) / пропедевтичної практики в закладах дошкільної освіти (Житомирський державний університет імені Івана Франка, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка); з другого року навчання в усіх вищезазначених ЗВО здобувачі освіти проходять педагогічну практику в групах дітей раннього віку, навчальну та виробничу практики в групах дітей дошкільного віку, під час яких виконують професійні функції вихователя.

Окрім цих базових практик у ЗВО України проводяться практики відповідно до обраної освітньої програми: Літня оздоровча практика в ЗДО, Навчальна / виробнича (психолого-педагогічна) практики, Навчальна / виробнича практики з логопедичного супроводу освітнього процесу в ЗДО, Навчальна / виробнича практики з формування англomовної компетентності дошкільників, Навчальна / виробнича практики в ЗДО з формування рухової та здоров'язбережувальної компетентності (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка); Навчальна практика з методики організації спостережень та дослідів у закладах дошкільної освіти, Навчальна психолого-педагогічна практика (Житомирський державний університет імені Івана Франка); Навчальна психолого-педагогічна практика у закладах дошкільної освіти; Навчальна практика з педагогічної майстерності (Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка); Виробнича практика в інклюзивних групах ЗДО (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника) тощо [17].

Наскрізна програма практика побудована на принципі кумулятивності, тобто поступового накопичення системних знань і формування професійних умінь і навичок відповідно до професійного стандарту вихователя.

На сьогодні практична підготовка майбутніх вихователів реалізується через проходження навчальних та виробничих практик, визначених освітніми програмами, з використанням різних форматів: дистанційного, очного та змішаного, що зумовлено насамперед територіальним розміщенням закладу дошкільної освіти та фактичним місцем перебування здобувача вищої освіти.

Як форма професійного навчання в закладі вищої освіти педагогічна практика спрямована на практичне засвоєння майбутніми вихователями закономірностей і принципів педагогічної діяльності, на формування основних професійних умінь і переконань. Узагальнювальний зміст практики полягає в тому, що студенти-практиканти – майбутні вихователі – мають оволодіти технологіями навчання дітей дошкільного віку; опанувати систему методологічних і методичних принципів навчання; закласти підґрунтя індивідуального стилю педагогічної діяльності. Таке бачення ролі педагогічної практики зумовлене її поліфункціональністю та інтегративністю, які, у свою чергу, ґрунтуються на основному цільовому спрямуванні комплексної підготовки майбутнього вихователя до ефективної педагогічної діяльності.

Закцентовані на особистісно орієнтовану парадигму освітні завдання вимагають від вихователя професійної компетентності, знань сучасних технологій навчання дітей дошкільного віку, інноваційних підходів до розв'язання проблем дошкільної освіти, постійних пошуків інтеграції психолого-педагогічних,

методичних, соціально-філософських знань, спрямованості педагогічної діяльності на виховання дитини-громадянина.

Щодо практичної підготовки майбутніх вихователів у Китаї, то як зазначає Huey Lei, педагогічна практика є невід'ємним складником програм підготовки педагогів. Вона дає змогу студентам застосовувати теоретичні знання з педагогіки на практиці в автентичних умовах. Зокрема, новачки сприймають практику як унікальну можливість набуття досвіду викладання та навчання в закладі освіти. Наставники від бази практики та університетські керівники відіграють важливу роль у сприянні педагогічній та навчальній діяльності студентів під час практики [26].

Shengnan Zhang (张胜男) висновкує, що професійне зростання майбутніх педагогів можливе через інтеграцію чотирьох підсистем внутрішньої підтримки; ця інтеграція формує стійку базу для подальшого розвитку. Така внутрішня система підтримки дозволяє перевести зовнішню мотивацію / вимогу (наприклад, університетські вимоги, практика) у внутрішнє прагнення до росту – трансформувати «push» у «pull», тобто створити власне «внутрішнє покликання / лідерство» для професії. Науковець зазначає, що найефективніша підготовка майбутніх педагогів – це не просто «навчання + практика», а триєдина модель підготовки: поєднання академічних знань, пізнавального розвитку (когніції + метакогніції) та розвитку особистісно-мотиваційної системи (самоусвідомлення, відданість, рефлексія). Така модель дає змогу формувати професійно зрілих, самоусвідомлених, мотивованих і компетентних педагогів, а не просто «виконавців програми» [27].

Висновки. Отже, аналіз праць українських і китайських дослідників дає змогу зробити такі висновки:

- погляди науковців обох країн збігаються щодо розуміння сутності понять «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність вихователя»;
- вагомим складником формування професійної компетентності майбутніх вихователів є практична підготовка;
- спільними характеристиками практичної підготовки майбутніх вихователів в Україні і Китаї є поглиблення теоретичних знань і практичних умінь; мотивація здобувачів вищої освіти бути педагогами; орієнтація на самоцінність дитини; установка на постійний саморозвиток і навчання впродовж життя.

Перспективи подальших розвідок стосуватимуться обґрунтування структури професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі практичної підготовки.

Список використаної літератури

1. Антонова О. Є., Маслак Л. П. Європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81–109. URL: <https://surl.ln/zkvaqr>.
2. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посіб. Київ : Кондор, 2008. 272 с.
3. Біличенко Г., Грибоєдова Т. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів під час викладання дисциплін фахового спрямування. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2025. № 2 (108). С. 264–274. URL: <https://surl.li/ztuiyu>.
4. Ватаманюк Г. П. Практична підготовка майбутніх вихователів: зміст і шляхи вдосконалення. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2023. № 34. С. 200–216. URL: <http://pedosv.kpnu.edu.ua/article/view/284123>.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
6. Гомонюк О., Мацук Л., Панчишина Р. Розвиток професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як предмет наукових досліджень. *Scientific Journal «Psychology Travelogs»*, 2023. № 4. С. 242–250.
7. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. Київ, 2008. 1040 с.
8. Жадленко І. О. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2017. 20 с.
9. Про вищу освіту : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
10. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2008. Вип. 42. С. 106–110.
11. Кідіна Л. М. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2012. 200 с.
12. Коновальчук І. І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу: теоретичний аналіз. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. Вип. 764. С. 65–72.
13. Косенчук О. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи* : зб. наук. праць 2019. Вип. 1. С. 71–77. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_school/2019/01/12.pdf.
14. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка*. Житомир, 2016. Вип. 11. С. 97–108.
15. Машкіна Л. Професійна підготовка майбутніх фахівців з дошкільної освіти в процесі педагогічної практики. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Вип. XXVIII. Харків. 2012. С. 129–136.

16. Національний освітній глосарій : вища освіта / В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова; за ред. В. Г. Кременя. Київ : Видавничий дім «Плєяди», 2014. 100 с.
17. Освітні програми зі спеціальності А 2 Дошкільна освіта Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (<https://surl.li/iebgip>), Житомирського державного університету імені Івана Франка (<https://surl.cc/dpnwwy>), Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (<https://surl.li/tjfyip>), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (<https://surl.li/oxznzx>), Карпатського національного університету імені Василя Стефаника (<https://surl.lu/pmzfsd>).
18. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / упор. О. Фунтікова. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2007. 404 с.
19. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід / за заг. ред. Г. В. Беленької, О. А. Половіної. Київ : Університет, 2015. 244 с.
20. Проценко А. А. Роль педагогічної практики у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21, Т. 3. С. 92–96. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/21/part_3/21.pdf.
21. Професійна освіта. Словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ, 2000. 380 с.
22. Трачук С., Пальчук М., Ген Янь, Ши Янь Цзе. Складові професійної компетентності вчителів фізичної культури Китаю. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2022. Вип. 3. С. 59–63.
23. Ян Хунхао. Системний підхід як основа формування професійної компетентності майбутніх учителів каліграфії в КНР. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 62. Т. 2. С. 118–122. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/62/part_2/22.pdf.
24. Чжоу Юнь. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти КНР : дис. ... д-ра філос. : 011. Харків. 2020. 231 с.
25. Шумський О. Л. Професійна підготовка вихователів дитячих закладів освіти в КНР. *Наукові інновації та передові технології. Серія: Управління та адміністрування, Серія: Право, Серія: Економіка, Серія: Психологія, Серія: Педагогіка*. 2025. № 1 (41). С. 1108–1121. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/18747/18774>.
26. Huey Lei. Teaching Practicum: A Study Exploring Student Teachers' Experiences during the Pandemic. *International Journal of Research in Teacher Education (IJRTE)*. 2023. Vol. 14(1). P. 24–37. URL: <https://surl.li/kdsgjn>.
27. Shengnan Zhang. Research on the Models of Teachers' Competency Characteristics. *Advances in Social Sciences*, 2025. № 14 (2). P. 364–368. DOI: 10.12677/ass.2025.142133. URL: https://pdf.hanspub.org/ass2025142_462398505.pdf?utm_source=chatgpt.com.
28. Spector J., Michael de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching, ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. 2001. P. 1–3.
29. Xuan Zhou. Issues with the Development of Professional Preschool Teaching Staff in China and Developmental Strategies. *Science Insights*. 2023. Vol. 43 №. 6. P. 1197–1203. URL: <https://bonoi.org/index.php/si/article/view/1237/798>.
30. Wang Wenlu, Liu Xinyu. Research on the Path of Cultivating Vocational Competence of Higher Vocational Pre-School Education Teacher Training Students. *Vocational Education 职业教育*, 2024, 13(1), P. 248–256. URL: https://pdf.hanspub.org/ve20240100000_89591854.pdf

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF PRACTICAL TRAINING IN DOMESTIC AND FOREIGN THEORY

Danylchenko Iryna

Associated Professor, Candidate in Pedagogical Science, Department of Preschool Pedagogy and Psychology,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Fei Zhang

Postgraduate Student Majoring in 015 Professional Education (by specialization)
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. Modern education in Ukraine and abroad focuses on innovation, the implementation of a competency-based approach to education, the principle of student-centeredness, ensuring overall quality, and lifelong learning. Therefore, the development of professional competence in future teachers in general and preschool educators in particular is becoming an important aspect of this issue.

Today, Ukrainian society and the Chinese government have tightened the requirements for the professional training of future teachers in general and preschool educators in particular, as graduates of higher education institutions must have sound professional knowledge and skills, be intellectually developed, have a civic position, and be capable of continuous personal and professional self-improvement. be able to quickly adapt to modern socio-economic realities, and provide quality educational services in educational institutions in general and preschool institutions in particular. Practical training of future teachers will greatly contribute to the formation of professional competence in future educators.

The purpose: to conduct a theoretical analysis of scientific research on the problem of forming the professional competence of future educators of preschool education institutions in the process of practical training in higher education institutions in Ukraine and China.

Methods. To implement this goal, the following theoretical methods and techniques of cognition were used: analysis, comparison, and generalization of scientific literature, synthesis, systematization and generalization of the information obtained.

Results. The study analyzes the problem of forming the professional competence of future preschool teachers in the process of practical training in higher education institutions in Ukraine and China.

The interpretations of the concepts of «competence,» «professional competence,» and «professional competence of a future educator» by Ukrainian and Chinese scholars are considered. Based on the analysis of several interpretations of specific definitions, the author's definition of the concept of «professional competence of a future preschool teacher» is formulated as a multi-component, integrated, dynamic, holistic quality of a specialist, which is a system of theoretical knowledge, practical skills, personal and professional qualities, motivational and value attitudes, which together enable the qualitative formation of key competencies in preschool children in accordance with the requirements of the state standard for preschool education. Together, they form the conceptual field of research.

The components of competence in education were analyzed, on the basis of which we identified the following components in the structure of the professional competence of a future preschool educator: personal-motivational, content-related, and operational-activity-related.

It has been established that practical training plays a special role in the process of forming professional competence in future educators, as it is the basis for the successful adaptation of young specialists to the conditions of real pedagogical activity in a preschool education institution.

Originality. The novelty lies in the analysis of research by Ukrainian and Chinese scientists on defining the concepts that form the conceptual field of research, formulating the author's definition of the concept of «professional competence of a future preschool educator,» and identifying the components of professional competence in future preschool educators.

Conclusion. An analysis of the works of Ukrainian and Chinese researchers allows us to draw the following conclusions: the views of scientists from both countries coincide in their understanding of the essence of such concepts as «competence,» «professional competence,» and «professional competence of an educator»; practical training is an important component in the formation of the professional competence of future educators; the common characteristics of the practical training of future educators in Ukraine and China are the deepening of theoretical knowledge and practical skills; the motivation of higher education seekers to become teachers; a focus on the intrinsic value of the child; a commitment to continuous self-development and lifelong learning.

Keywords: competence, professional competence, professional competence of educators, professional competence of future educators, components of professional competence of future educators, practical training, practice.

References

1. Antonova, O. Ye., & Maslak, L. P. (2011). Yevropeiskiy vymir kompetentnitsnoho pidkhodu ta yoho kontseptualni zasady [European dimension of the competence approach and its conceptual foundations]. In O. A. Dubaseniuk (Ed.). *Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhid* 81–109. Zhytomyr: Vydavnytstvo ZhDU im. I. Franka. <https://surl.luzkvaqr> [in Ukrainian].
2. Artemova, L. V. (2008). *Pedahohika i metodyka vyshchoi shkoly: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Pedagogy and methods of higher education: Teaching and methodological manual]. Kyiv: Kondor.
3. Bilychenko, H., & Hryboiedova, T. (2025). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv pid chas vykladannia dystsyplin fakhovoho spriamuvannia [Formation of professional competence of future educators during the teaching of professional disciplines]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu – Humanization of the Educational Process*. 2(108). 264–274. <https://surl.li/ztuiyu> [in Ukrainian].
4. Vatamaniuk, H. P. (2023). Praktychna pidhotovka maibutnikh vykhovateliv: zmist i shliakhy vdoskonalennia [Practical training of future educators: content and ways of improvement]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Pedagogical Education: Theory and Practice*, 34, 200–216. <http://pedosv.kpnu.edu.ua/article/view/284123> [in Ukrainian].
5. Busel, V. T. (Ed.). (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Great Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language]. Kyiv; Irpin: Perun. [in Ukrainian].
6. Homoniuk, O., Matsuk, L., & Panchyshyna, R. (2023). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity yak predmet naukovykh doslidzhen [Development of professional competence of future preschool educators as a subject of scientific research]. *Psychology Travels*, 4, 242–250. [in Ukrainian].
7. Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv. [in Ukrainian].
8. Zhadlenko, I. O. (2017). *Formuvannia profesiino-etychnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv u protsesi fakhovoi pidhotovky* [Formation of professional-ethical competence of future preschool teachers in the process of professional training] (Author's abstract of PhD dissertation). Zaporizhzhia: Klasychnyi pryvatnyi universytet. [in Ukrainian].

9. Verkhovna Rada Ukrainy. (2014). *Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»* [Law of Ukraine «On Higher Education»]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
10. Ivanova, S. V. (2008). Funktsionalnyi pidkhid do vyznachennia profesiinoi kompetentnosti vchytelia biolohii ta orhanizatsiia yii vdoskonalennia v zakladi pislidyplomnoi osvity [Functional approach to defining the professional competence of biology teachers and its improvement in postgraduate education]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. I. Franka – Bulletin of Zhytomyr State University named after I. Franko*, 42, 106–110. [in Ukrainian].
11. Kidina, L. M. (2012). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv doshkil'nykh navchal'nykh zakladiv u protsesi pedahohichnoi praktyky* [Formation of professional competence of future preschool teachers in the process of pedagogical practice] (PhD dissertation). Yalta.
12. Konovalchuk, I. I. (2015). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu: teoretychnyi analiz [Training of future preschool education specialists on the basis of the competence approach]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu. Seriya: Pedahohika ta psykholohiia – Scientific Bulletin of Chernivtsi University. Pedagogy and Psychology Series*, 764, 65–72. [in Ukrainian].
13. Kosenchuk, O. (2019). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity v protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of professional competence of future preschool educators in the process of professional training]. *Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly – Psychological and Pedagogical Problems of Modern School*, 1, 71–77. https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_school/2019/01/12.pdf [in Ukrainian].
14. Marushchak, O. M. (2016). Poniattia kompetentnosti u pedahohichnii diialnosti [The concept of competence in pedagogical activity]. *Kreatyvna pedahohika – Creative Pedagogy*, 11, 97–108. [in Ukrainian].
15. Mashkina, L. (2012). Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z doshkilnoi osvity v protsesi pedahohichnoi praktyky [Professional training of future preschool education specialists in the process of pedagogical practice]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific Notes of the Department of Pedagogy*, 28, 129–136. [in Ukrainian].
16. Zakharchenko, V. M., Kalashnikova, S. A., Luhovyi, V. I., Stavytskyi, A. V., Rashkevych, Yu. M., & Talanova, Zh. V. (2014). *Natsionalnyi osvitnii hlosarii: vyshcha osvita* [National Educational Glossary: Higher Education]. Kyiv: Vydavnychiy dim «Pleiady». [in Ukrainian].
17. Hlukhivskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Oleksandra Dovzhenka, Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka, Poltavskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V. H. Korolenka, Sums'kyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A. S. Makarenka, Karpat'skyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka. (2025). *Osvitni prohramy zi spetsial'nosti A 2 «Doshkil'na osvita»* [Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Zhytomyr Ivan Franko State University, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Vasyl Stefanyk Carpathian National University]. <https://surl.cc/ellzdx>, <https://surl.li/mbvxup>, <https://surl.li/dqmrod>, <https://surl.li/agyhmv>, <https://surl.li/pmzfsd> [in Ukrainian].
18. Funtikova, O. O. (Ed.). (2007). *Pedahohika vyshchoi shkoly: slovnyk-dovidnyk* [Pedagogy of Higher School: Dictionary-Reference]. Zaporizhzhia: ZIDMU. [in Ukrainian].
19. Bielenka, H. V., & Polovina, O. A. (Eds.). (2015). *Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do roboty z ditmy doshkilnoho viku: kompetentnisnyi pidkhid* [Training future preschool educators to work with preschool children: A competence-based approach]. Kyiv: Universytet. [in Ukrainian].
20. Protsenko, A. A. (2020). Rol pedahohichnoi praktyky u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury [The role of pedagogical practice in forming the professional competence of future physical education teachers]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 21(3), 92–96. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/21/part_3/21.pdf [in Ukrainian].
21. Honcharenko, S. U. (Ed.). (2000). *Profesiina osvita. Slovnyk* [Vocational Education. Dictionary]. Kyiv. [in Ukrainian].
22. Trachuk, S., Palchuk, M., Hen Yan, & Shy Yan Tse. (2022). Skladovi profesiinoi kompetentnosti vchyteliv fizychnoi kultury Kytaiu [Components of professional competence of physical education teachers in China]. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu – Theory and Methods of Physical Education and Sport*, 3, 59–63. [in Ukrainian].
23. Yan Khunkhao. (2023). Systemnyi pidkhid yak osnova formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv kaligrafii v KNR [A systemic approach as the basis for forming professional competence of future calligraphy teachers in China]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 62(2), 118–122. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/62/part_2/22.pdf [in Ukrainian].
24. Chzhou, Yun. (2020). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u zakladakh vyshchoi osvity KNR* [Formation of professional competence of future music teachers in Chinese higher education institutions] (PhD dissertation). Kharkiv. [in Ukrainian].
25. Shumskyi, O. L. (2025). Profesiina pidhotovka vykhovateliv dytiachykh zakladiv osvity v KNR [Training of preschool educators in China]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific Innovations and Advanced Technologies*, 1(41), 1108–1121. <http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/18747/18774> [in Ukrainian].
26. Huey, Lei. (2023). Teaching Practicum: A Study Exploring Student Teachers' Experiences during the Pandemic. *International Journal of Research in Teacher Education (IJRTE)*, 14(1), 24–37. <https://surl.li/kdsgjn> [in English].
27. Shengnan, Zhang. (2025). Research on the Models of Teachers' Competency Characteristics. *Advances in Social Sciences*, 14 (2), 364–368. DOI: 10.12677/ass.2025.142133 URL: https://pdf.hanspub.org/ass2025142_462398505.pdf?utm_source=chatgpt.com [in English].
28. Spector, J., Michael de la Teja, Ileana. (2001). ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification, 1–3. [in English].
29. Xuan, Zhou. (2023). Issues with the Development of Professional Preschool Teaching Staff in China and Developmental Strategies. *Science Insights*, 43(6), 1197–1203. <https://bonoi.org/index.php/si/article/view/1237/798> [in English].

30. Wang, Wenlu, & Liu, Xinyu. (2024) Research on the Path of Cultivating Vocational Competence of Higher Vocational Pre-School Education Teacher Training Students. *Vocational Education* 职业教育, 13(1), 248-256. https://pdf.hanspub.org/ve20240100000_89591854.pdf [in English].



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 10.11.2025 р.
Прийнято редакцією 10.12.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 378.6.013.83:351.743

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-129-137

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ Й МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНOSTІ ЗДАТНОСТІ ЗАСТОСОВУВАТИ ЗАСОБИ РАДІОЕЛЕКТРОННОЇ БОРОТЬБИ КУРСАНТІВ ТА ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

Суслов Роман Володимирович

аспірант

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: romansuslov78@icloud.com

ORCID ID: 0009-0006-6437-197X

За результатами проведеного дослідження обґрунтовано науково-методичні засади визначення критеріїв, показників і методики діагностики рівня сформованості здатності застосовувати засоби радіоелектронної боротьби (РЕБ) у майбутніх і діючих офіцерів Національної гвардії України (НГУ). Актуальність дослідження зумовлена трансформацією змісту професійної підготовки офіцерів у контексті сучасних воєнних дій, широким використанням технологій РЕБ і безпілотних систем. Визначено три категорії військовослужбовців, для яких необхідна спеціальна підготовка: курсанти, офіцери без тактичного рівня підготовки та офіцери тактичного рівня, які не мають практичних навичок РЕБ. Запропоновано структуру здатності до застосування засобів РЕБ (когнітивний, практичний, ціннісно-мотиваційний, аналітично-рефлексивний компоненти), критерії, показники та методи її діагностики. Розроблено методику оцінювання рівня сформованості здатності за принципом «слабкої ланки», що передбачає визначення інтегрального показника за найнижчим рівнем серед структурних компонентів. Обґрунтовано напрями педагогічної корекції підготовки залежно від результатів діагностики. Запропоновані положення можуть бути використані під час розроблення програми навчальної дисципліни «Основи організації та ведення боротьби в електромагнітному середовищі» та в системі підвищення кваліфікації офіцерського складу НГУ.

Ключові слова: Національна гвардія України, радіоелектронна боротьба, професійна підготовка, критерії, показники, діагностика, рівні сформованості здатності.

Постановка проблеми. Сучасний характер воєнних дій, інтенсивний розвиток радіоелектронних технологій, а також широке застосування безпілотних авіаційних комплексів і засобів дистанційного зв'язку змінюють вимоги до професійної підготовки офіцерського складу військових формувань України, зокрема Національної гвардії України (НГУ). У цих реаліях здатність організовувати і здійснювати заходи радіоелектронної боротьби (РЕБ) стає не вторинною спеціалізацією, а обов'язковою складовою інтегральної компетентності офіцера тактичного рівня.

Проблема полягає в тому, що формування компетентності застосовувати засоби РЕБ повинно охоплювати не лише майбутніх випускників вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ), але й діючих офіцерів різних категорій, у тому числі тих, які вже мають тактичний рівень підготовки, проте не володіють практичними навичками застосування РЕБ. У практиці виявляються принаймні три категорії військовослужбовців, які потребують цілеспрямованого навчання:

майбутні офіцери (курсанти) – потребують системної фахової підготовки під час навчання у ВВНЗ, що включає теоретичні знання, практичні навички і формування рефлексивних умінь для подальшого професійного зростання;

діючі офіцери, які не мають тактичного рівня підготовки – особи, які через попередню спеціалізацію або розрив у підготовці не оволоділи базовими знаннями й навичками РЕБ; вони потребують курсів базового та прикладного спрямування для інтеграції РЕБ у службово-бойову діяльність;

діючі офіцери тактичного рівня, які не вміють застосовувати засоби РЕБ на практиці – кадрові офіцери, що мають тактичну підготовку, але не пройшли оновлених програм з РЕБ або не мали досвіду практичного застосування відповідних засобів у сучасних умовах; така група потребує інтенсивних тематичних підвищень кваліфікації та тренувань з імітацією реальних дій.

Усі три категорії військовослужбовців вимагають цілеспрямованого курсу підвищення знань і практичних умінь. З огляду на це як оптимальний навчальний модуль пропонується навчальна дисципліна «Основи організації та ведення боротьби в електромагнітному середовищі», зміст якої охоплює: основні терміни й визначення РЕБ; планування та способи застосування підрозділів радіоелектронної боротьби;

тактико-технічні характеристики засобів; порядок розгортання та застосування. Загальна мета дисципліни – ознайомити слухачів з теоретичними основами і практичними підходами до організації та ведення РЕБ, сформувати уміння і навички, необхідних для планування і здійснення заходів у електромагнітному середовищі. Очікувані результати навчання формулюються в термінах: знати – визначення і складові РЕБ; організаційну структуру і бойові можливості підрозділу РЕБ; нормативи й організаційні заходи з радіоелектронного захисту; порядок збору та використання інформації про радіоелектронну обстановку; уміти – організувати радіоелектронний захист підрозділу; застосовувати базові способи ведення боротьби в електромагнітному середовищі.

З урахуванням широкого кола адресатів курсу та різного рівня початкової підготовки слухачів, важливим компонентом реалізації навчальної дисципліни є діагностика її результатів. Для науково обґрунтованої оцінки ефективності навчання необхідне визначення чітких критеріїв і показників сформованості здатності застосовувати засоби РЕБ, а також розроблення методики оцінювання, яка поєднує тестування (когнітивний компонент), практичні тренування і симуляції (практичний компонент), анкетування та спостереження (ціннісно-мотиваційний компонент) і методи рефлексивного оцінювання (аналітично-рефлексивний компонент). Без таких інструментів неможливо забезпечити порівнюваність результатів між категоріями слухачів, виявити слабкі місця підготовки та обґрунтувати заходи корекції освітнього процесу.

Таким чином, постановка проблеми зводиться до необхідності комплексної системи підготовки і оцінювання для трьох визначених категорій військовослужбовців – майбутніх офіцерів, діючих офіцерів без тактичного рівня підготовки та кадрових офіцерів, які не мають практичних навичок РЕБ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування готовності майбутніх офіцерів військових формувань України до виконання службово-бойових завдань різного характеру постійно перебуває в полі зору науковців. У працях сучасних дослідників висвітлюються теоретичні засади, критерії, показники, рівні сформованості та методики діагностики готовності військовослужбовців до професійної діяльності. Зокрема, у роботах Ю. Белашова, О. Кириченка, Є. Безбородова, С. Шабатури та М. Делямби [1] розкрито критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до застосування протитанкових ракетних комплексів в екстремальних умовах, що підтверджує доцільність розроблення діагностичного інструментарію для інших видів технічних засобів, зокрема засобів РЕБ.

Проблеми розвитку лідерської компетентності та формування особистісних якостей майбутніх офіцерів розкрито в дослідженнях О. Бойка [2], М. Костюченка [3], С. Ілющенко [4] та інших, які наголошують на необхідності інтеграції лідерських, когнітивних і рефлексивних компонентів у систему професійної підготовки військових кадрів. Важливим напрямом досліджень є також розроблення структурно-функціональних моделей підготовки офіцерів, здатних діяти в умовах невизначеності, що відображено у працях М. Коси [5] і В. Власюка [6].

Значна увага в наукових публікаціях приділяється питанням визначення критеріїв і показників оцінювання результатів підготовки військовослужбовців. Так, В. Городнов, В. Власюк, В. Овчаренко та А. Шевченко [7] дослідили критерії ефективності функціонування систем матеріального забезпечення військових частин під час службово-бойової діяльності, що створює передумови для розроблення аналогічних моделей оцінювання в освітньому процесі ВВНЗ.

Окрему групу становлять дослідження, у яких уточнено структуру, критерії та методики діагностики готовності офіцерів до виконання професійних завдань. В. Криворучко [8] визначив педагогічну структуру готовності офіцерів до охорони громадської безпеки, конвоювання й екстрадиції, що має спільні методологічні засади з формуванням здатності до застосування засобів РЕБ. Подібний підхід реалізовано у працях О. Повора [9], який розробив критерії та рівні готовності до використання ПТРК «Javelin»; В. Шемчука [10] – щодо дій в умовах радіаційної та хімічної небезпеки; О. Шагової [11] – щодо використання STEM-технологій у професійній діяльності офіцерів.

Наукові пошуки М. Медвідя, Ю. Медвідь, А. Мартинюка, М. Кіторова, С. Совінського та ін. [12–16] спрямовані на обґрунтування педагогічних умов, моделей і механізмів формування професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ, що безпосередньо стосується побудови системи підготовки до використання сучасних технічних засобів у бойових умовах. Автори підкреслюють важливість діагностування, внутрішнього забезпечення якості освітнього процесу та інтеграції нових технологій у зміст професійної підготовки.

Питання критеріїв, показників та рівнів готовності військовослужбовців різних інституцій сектору безпеки висвітлено також у працях О. Хацаюка [17], К. Тушка [18] і О. Данильченка [19], де підкреслюється важливість міждисциплінарного підходу, що поєднує педагогічні, психологічні та інформаційно-технологічні аспекти професійної діяльності.

Аналіз наукових джерел дає змогу зробити висновок про те, що проблема формування готовності військовослужбовців до застосування засобів РЕБ в електромагнітному середовищі залишається

недостатньо дослідженою. Попри наявність напрацювань щодо загальної структури, критеріїв і рівнів готовності майбутніх офіцерів, питання методики діагностики здатності застосовувати засоби РЕБ потребує подальшого уточнення та емпіричного обґрунтування. Саме це зумовлює актуальність даного дослідження.

Метою статті є на основі визначеної структури здатності застосовувати засоби РЕБ обґрунтувати критерії, показники і методику діагностики рівня її сформованості в курсантів та офіцерів НГУ.

Виклад основного матеріалу. Методологічною основою дослідження є компетентнісний, системний, діяльнісний і аксіологічний підходи, що забезпечують цілісне бачення процесу формування здатності застосовувати засоби РЕБ. Діагностика передбачає оцінювання знань, умінь, мотиваційно-ціннісних орієнтацій та рефлексивних умінь курсантів та офіцерів НГУ. Елементами методики діагностики є критерії, показники, методи та засоби, рівні сформованості компетентності.

Методика діагностики рівня сформованості здатності застосовувати засоби РЕБ – це науково обґрунтована система методів, засобів, процедур і критеріїв, спрямована на виявлення та кількісно-якісну оцінку рівня підготовленості майбутніх і діючих офіцерів до організації, планування та реалізації заходів та методів РЕБ.

Методика передбачає:

- визначення критеріїв і показників сформованості здатності (когнітивного, практичного, ціннісно-мотиваційного та аналітично-рефлексивного);
- добір методів діагностики (тестування, спостереження, анкетування, експертне оцінювання, практичні тренування, самоаналіз);
- розроблення шкали оцінювання;
- обчислення інтегрального показника рівня сформованості здатності;
- інтерпретацію результатів для подальшої корекції навчального процесу.

Отже, методика діагностики забезпечує *наукову достовірність і об'єктивність оцінювання* результатів формування здатності застосовувати засоби РЕБ у майбутніх офіцерів Національної гвардії України.

Критерії – це узагальнені вимірювальні характеристики, за якими визначають, наскільки ефективно сформована певна професійна здатність або компетентність. Інакше кажучи – це «площини оцінки», які відображають основні складові структури здатності (знання, уміння, мотивацію, рефлексію тощо). У педагогіці критерії виконують роль еталонів, що допомагають зрозуміти, за якими саме аспектами ми оцінюємо готовність курсанта чи офіцера.

Показники – це конкретні прояви, поведінкові або результативні характеристики, за якими можна судити про наявність чи рівень розвитку певного критерію. Тобто критерій – це напрям оцінювання, а показники – конкретні прояви, які можна побачити або виміряти (через тест, спостереження, практичне завдання, анкету тощо).

Методи діагностики – це науково обґрунтовані способи, прийоми або процедури, за допомогою яких визначають (вимірюють) рівень сформованості певної здатності, компетентності чи якості. Простіше кажучи, це способи отримання достовірної інформації про рівень знань, умінь, мотивації чи поведінки курсантів.

У педагогічних дослідженнях розрізняють:

1) теоретичні методи діагностики – аналіз, узагальнення, моделювання, що допомагають створити систему критеріїв та показників;

2) емпіричні (практичні) методи – спрямовані на збір фактів, які характеризують рівень сформованості здатності:

- тестування (перевірка знань, понять, логіки мислення);
- анкетування, інтерв'ю (виявлення мотивацій і цінностей);
- спостереження (оцінка поведінки в реальних умовах);
- експертне оцінювання (думка досвідчених викладачів, командирів);
- аналіз продуктів діяльності (звітів, рішень, розрахунків, планів застосування РЕБ);
- практичні або тактичні вправи, симуляції (оцінка реальних умінь і рішень);
- самооцінка та рефлексивне інтерв'ю (аналіз власних дій).

Засоби діагностики – це інструменти, матеріали та технічні або документальні засоби, які використовуються для реалізації методів діагностики.

До засобів діагностики належать:

- тестові завдання (бланки, електронні тести, Google-форми тощо);
- опитувальники, анкети, карти спостереження;
- шкали оцінювання (рейтингові листи, чек-листи, 100-бальні або чотирирівневі шкали);
- протоколи спостереження та експертного оцінювання;
- навчально-тренувальні програми, симулятори, макети або системи імітації засобів РЕБ;
- програмне забезпечення для фіксації результатів (електронні журнали, таблиці Excel, діагностичні карти).

У таблиці 1 представлено взаємозв'язок між структурними компонентами здатності майбутніх офіцерів НГУ до застосування засобів РЕБ, критеріями її оцінювання, показниками сформованості та методами і засобами діагностики. Запропонована система дозволяє комплексно оцінити як рівень теоретичної підготовленості курсантів та офіцерів, так і сформованість практичних умінь, мотиваційних установок та рефлексивних якостей, що визначають їхню професійну готовність до виконання завдань у сфері РЕБ.

Когнітивний компонент відображає глибину та системність знань курсантів та офіцерів щодо сутності, призначення й тактики застосування засобів РЕБ. Його оцінювання здійснюється за допомогою тестування, контрольних завдань, опитувань і аналізу навчальних результатів.

Практичний (операційно-діяльнісний) компонент характеризує рівень сформованості вмінь планувати, організовувати й безпосередньо реалізовувати заходи та методи РЕБ у різних видах бойових дій. Для його діагностики застосовуються практичні тренування, командно-штабні ігри, тактичні вправи та експертне спостереження викладачів.

Ціннісно-мотиваційний компонент відображає ступінь усвідомлення курсантами та офіцерами значущості РЕБ для виконання завдань НГУ, їхню готовність до творчого самовдосконалення, професійного зростання і відповідального ставлення до діяльності. Діагностика цього компонента здійснюється шляхом анкетування, опитувань, спостереження за поведінкою курсантів і застосування методик визначення професійної мотивації.

Таблиця 1

Взаємозв'язок структури, критеріїв, показників, методів та засобів діагностики сформованості здатності застосовувати засоби РЕБ майбутніми офіцерами НГУ

Структурний компонент здатності	Критерій оцінювання	Показники сформованості	Методи та засоби діагностики
Когнітивний	бізнаність щодо теоретичних основ РЕБ	знання видів, завдань і засобів РЕБ; розуміння принципів роботи радіоелектронних систем; знання застосування РЕБ в наступі, обороні, на марші; розуміння вимог нормативно-правових актів	тестування; усне або письмове опитування; аналіз конспектів і результатів теоретичних занять; контрольні завдання
Практичний (операційно-діяльнісний)	організовування, планування та реалізація заходів застосування засобів РЕБ	здатність здійснювати розвідку радіоелектронної обстановки; уміння планувати та координувати заходи РЕБ; уміння застосовувати засоби РЕБ у взаємодії з іншими силами; розуміння засад та методів застосування радіоелектронного захисту; здатність здійснювати маскування засобів РЕБ	практичні тренування, навчально-бойові заняття; рольові й командно-штабні ігри; спостереження викладачів та експертне оцінювання; розв'язання тактичних задач і ситуаційних кейсів
Ціннісно-мотиваційний	професійна мотивація, усвідомлення значущості РЕБ	розуміння ролі РЕБ в збереженні життя особового складу; інтерес до технічного вдосконалення РЕБ; готовність діяти творчо в нестандартних умовах; стійкість професійних цінностей і патріотичної позиції	анкетування та опитування; методика перевірки мотивації професійного зростання; спостереження за поведінкою курсантів під час занять; експертна оцінка наставників
Аналітично-рефлексивний	здатність до самоаналізу, оцінки результатів і самовдосконалення	уміння аналізувати ефективність застосування РЕБ; уміння коригувати рішення відповідно до обстановки; здатність до самоконтролю, самооцінки й планування саморозвитку; прагнення вдосконалювати власну діяльність	самоаналіз дій після навчань; рефлексивне інтерв'ю; заповнення «щоденників рефлексії»; обговорення результатів групової діяльності

Аналітично-рефлексивний компонент характеризує здатність курсантів та офіцерів до самоаналізу, оцінювання результатів власних дій і планування подальшого професійного вдосконалення. Його рівень визначається за допомогою методів самоаналізу, рефлексивного інтерв'ю, ведення «щоденників рефлексії» та обговорення результатів групової діяльності.

Таким чином, наведена в таблиці система критеріїв, показників і методів діагностики забезпечує цілісне оцінювання сформованості здатності застосовувати засоби РЕБ, що відповідає вимогам компетентнісного підходу в професійній підготовці курсантів та офіцерів НГУ.

Рівні сформованості здатності застосовувати засоби РЕБ – це якісно кількісна характеристика ступеня розвитку знань, умінь, ціннісно-мотиваційних установок і рефлексивних умінь військовослужбовця, що відображає його готовність до ефективного планування, організації та реалізації заходів радіоелектронної боротьби в умовах службово-бойової діяльності (табл. 2).

Таким чином, рівні сформованості – це градації професійної готовності, які дозволяють оцінити ефективність навчання та ступінь реалізації освітніх цілей.

Обчислення інтегрального показника сформованості здатності застосовувати засоби РЕБ ґрунтується на принципі системності та взаємозалежності структурних компонентів (когнітивного, практичного, ціннісно-мотиваційного та аналітично-рефлексивного). Оскільки кожен із них є необхідною умовою цілісного прояву здатності, інтегральний рівень визначається за найнижчим показником серед отриманих часткових результатів. Такий підхід реалізує принцип «слабкої ланки», відповідно до якого загальний рівень сформованості здатності не може перевищувати рівень найменш розвиненого її компонента. Наприклад, якщо курсант демонструє високі знання (когнітивний компонент) і задовільні практичні вміння, але низьку мотивацію до застосування засобів РЕБ, то інтегральний показник вважається низьким, оскільки відсутня психологічна готовність до практичного використання знань і навичок у реальній службово-бойовій діяльності. Таким чином, інтегральний показник визначається не шляхом середнього арифметичного, а через ідентифікацію найнижчого рівня серед усіх оцінених критеріїв, що забезпечує більш точну і педагогічно доцільну характеристику професійної готовності.

Таблиця 2

Характеристика рівнів сформованості здатності застосовувати засоби РЕБ

Рівень	Характеристика рівнів сформованості здатності застосовувати засоби РЕБ
Високий	курсант, офіцер демонструє глибокі системні знання, самостійно планує та реалізує заходи РЕБ, приймає рішення в умовах невизначеності, має високий рівень аналітичності й мотивації
Достатній	має повні знання, уміє виконувати завдання під керівництвом, виявляє ініціативу, здатен до рефлексії, але потребує уточнення окремих тактичних дій
Середній	володіє фрагментарними знаннями, застосовує їх переважно за зразком; у діях не завжди послідовний, демонструє ситуативну мотивацію
Низький	не розуміє сутності та значення РЕБ; не може організувати відповідні заходи; діє лише за інструкціями без усвідомлення мети

Інтерпретація результатів за такого підходу передбачає виявлення «вузьких місць» у структурі здатності та спрямування навчального впливу саме на найменш розвинений компонент. Результати діагностики аналізуються у двох площинах:

- горизонтальний – порівняння рівнів між курсантами або групами (для виявлення загальних тенденцій);

- вертикальний – аналіз внутрішньої структури здатності кожного курсанта (для визначення компонентів, що потребують корекції).

На основі цього здійснюється педагогічна корекція:

- для осіб з низьким когнітивним рівнем посилюється теоретична підготовка, вводяться додаткові консультації, тести, розбір типових ситуацій;

- у разі недостатнього практичного рівня – збільшується кількість тренувань, відпрацювання дій на симуляторах або в складі навчальних груп;

- за слабо вираженої мотивації – упроваджуються засоби психологічної підтримки, дискусійні заняття, елементи змагання, приклади бойового досвіду;

- у разі недостатнього рівня рефлексії – організовується самоаналіз дій, розбір помилок, ведення рефлексивних щоденників.

Визначення інтегрального показника за найнижчою оцінкою дає змогу точно локалізувати проблемну зону в структурі професійної підготовки та забезпечити цілеспрямоване удосконалення навчального процесу, що підвищує ефективність формування здатності застосовувати засоби РЕБ в курсантів та офіцерів НГУ.

Отже, відповідно до мети дослідження обґрунтувати критерії, показники і методику діагностики рівня сформованості здатності застосовувати засоби РЕБ в курсантів та офіцерів НГУ.

Висновки. Здійснене дослідження дало змогу обґрунтувати науково-методичні засади діагностики сформованості здатності застосовувати засоби РЕБ майбутніми та діючими офіцерами НГУ. Сучасний характер воєнних дій, високий рівень технологічної динаміки та розширення ролі електромагнітного

середовища вимагають комплексного підходу до підготовки фахівців, здатних діяти у сфері РЕБ на рівні інтегральної професійної компетентності.

Визначено, що формування здатності застосовувати засоби РЕБ має охоплювати три категорії військовослужбовців: майбутніх офіцерів (курсантів), діючих офіцерів без тактичного рівня підготовки та офіцерів тактичного рівня, які не мають практичних навичок роботи із засобами РЕБ. Для кожної категорії необхідно реалізовувати цілеспрямовані освітні програми різного рівня інтенсивності та змістового наповнення.

Обґрунтовано структуру здатності застосовувати засоби РЕБ, що включає чотири взаємопов'язані компоненти: когнітивний (знання теоретичних основ і нормативної бази), практичний (уміння організовувати та реалізовувати заходи РЕБ), ціннісно-мотиваційний (усвідомлення значущості РЕБ в забезпеченні бойової ефективності) та аналітично-рефлексивний (здатність до самооцінювання та вдосконалення власної діяльності).

Визначено критерії, показники, методи та засоби діагностики рівнів сформованості здатності, що забезпечує цілісність та об'єктивність оцінювання. Запропонована система дає змогу комплексно оцінити як знання і вміння, так і мотиваційні та рефлексивні аспекти готовності офіцерів до застосування засобів РЕБ в різних умовах службово-бойової діяльності.

Розроблено методiku діагностики рівня сформованості здатності застосовувати засоби РЕБ, основою якої є принцип «слабкої ланки» – інтегральний показник визначається за найнижчим рівнем розвитку серед усіх структурних компонентів. Це забезпечує точність оцінювання, виявлення «вузьких місць» у професійній підготовці та створює умови для ефективної педагогічної корекції.

Запропонована система критеріїв, показників і методів діагностики має практичне значення для вдосконалення навчальної дисципліни «Основи організації та ведення боротьби в електромагнітному середовищі», а також для побудови комплексних програм підготовки та підвищення кваліфікації офіцерів НГУ.

Подальші дослідження будуть присвячені: моделюванню процесу професійної підготовки, що передбачає формування здатності застосовувати засоби РЕБ майбутніми та діючими офіцерами з урахуванням виявлених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов; експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування здатності застосовувати засоби РЕБ.

Список використаної літератури

1. Белашов Ю. О., Кириченко О. О., Безбородов Є. В., Шабатура С. О., Делямба М. М. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до застосування протитанкового ракетного комплексу «Стугна-П» в екстремальних умовах службово-бойової діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 49(1). С. 26–31. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49-1.4>.
2. Бойко О. В. Теоретичні та методичні основи формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів Збройних Сил України у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2021. 42 с.
3. Костюченко М. Діагностичний апарат для визначення сформованості лідерської компетентності майбутніх офіцерів кримінально-виконавчої служби. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 59(2). С. 238–242. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2.36>.
4. Іллющенко С. Ю. Рефлексивна компетентність як чинник професійного розвитку офіцера Збройних Сил України : автореф. дис. ... д-ра філософії : 053. Львів, 2023. 26 с.
5. Кос М. В. Професійна підготовка майбутніх офіцерів тактичного рівня засобами імітаційного моделювання у вищих військових навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2021. 20 с.
6. Власюк В. В., Поляков В. Ю. Показники та критерій ефективності для оцінювання можливості виконати бойове завдання похідною охороною щодо недопущення раптового нападу противника на підрозділ Національної гвардії України під час здійснення маршу. *Науковий вісник Київського інституту Національної гвардії України*. 2022. № 1. С. 55–62.
7. Горднов В., Власюк В., Овчаренко В., Шевченко А. Показники, критерії ефективності та параметри управління елементами моделі матеріального забезпечення військових частин (підрозділів) Національної гвардії й загонів Державної прикордонної служби України під час підготовки та в ході виконання службово-бойових завдань в особливий період. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Військові та технічні науки*. 2016. № 4. С. 28–40.
8. Криворучко В. О. Структура, критерії й діагностика готовності майбутніх офіцерів до виконання завдань з охорони громадської безпеки і порядку, конвоювання, екстрадиції та охорони підсудних. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 3. С. 82–91.
9. Повар О. В., Дяченко К. Е., В'ясов В. М., Кушнар'ов Б. О., Курилов М. М. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів до застосування ПТРК «Javelin» в екстремальних умовах службово-бойової діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 86. С. 229–235. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.40>.
10. Шемчук В. А., Шемчук О. М. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів різних інституцій сектору безпеки і оборони України до службово-бойової діяльності в умовах хімічної, біологічної, радіаційної та ядерної небезпеки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75(3). С. 21–26. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-3.4>.

11. Шагова О. Ю. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів Збройних Сил України до застосування STEM-технологій у професійній діяльності. *Фізико-математична освіта*. 2020. Вип. 1. С. 146–151. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2020-025-1-022>.
12. Медвідь М. М., Мартинюк А. В., Ктіторов М. О. Методика формування варіанту сценарію розвитку вищого військового навчального закладу. *Науковий вісник Київського інституту Національної гвардії України*. 2024. № 2. С. 7–15.
13. Медвідь М. М., Мартинюк А. В., Медвідь Ю. І., Криворучко В. О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання завдань з конвоювання, екстрадиції та охорони підсудних. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2024. Вип. 100. С. 64–69.
14. Медвідь М. М., Медвідь Ю. І., Ктіторов М. О. Система внутрішнього забезпечення якості вищого військового навчального закладу: особливості, умови розвитку : монографія. Київ, 2023. 107 с. URL: <http://surl.li/rqbxij>.
15. Медвідь М., Медвідь Ю., Совінський С., Суслов Р., Ніконенко А., Пашинський А. Формування компетентностей майбутніх офіцерів військових формувань: закономірності змін підходів у професійній підготовці. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 2. С. 70–80.
16. Медвідь Ю. Інструментарій діагностування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 3. С. 370–383.
17. Хацаюк О., Воронін А., Кравченко О., Корольов А. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання завдань за призначенням. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27(5). С. 168–176. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/27-5.28>.
18. Тушко К. Ю. Діагностика сформованості здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2019. Вип. 2. С. 213–216.
19. Данильченко О. А. Формування соціально-правової компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України : автореф. дис. ... д-ра філософії : 011. Київ, 2023. 24 с.

CRITERIA, INDICATORS, AND METHODOLOGY FOR ASSESSING THE ABILITY OF CADETS AND OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE TO EMPLOY ELECTRONIC WARFARE MEANS

Suslov Roman

Post-Graduate Student

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. The modern nature of warfare, the intensive development of radio-electronic , as well as the extensive use of unmanned aerial systems and remote communication means, have significantly changed the requirements for the professional training of the officer corps of the National Guard of Ukraine (NGU). Under such conditions, the ability to organize and apply electronic warfare (EW) measures becomes an essential component of an officer's professional competence. However, this ability remains insufficiently developed among different categories of servicemen, including future officers, acting officers without tactical-level training, and those who possess a tactical qualification but lack practical EW experience.

Purpose. To substantiate the criteria, indicators, and diagnostic methodology for assessing the level of formation of the ability to apply EW means among cadets and officers of the National Guard of Ukraine.

Methods. The research is based on competence-based, systemic, activity-oriented, and axiological approaches. The study employs theoretical analysis, and synthesis. The diagnostic methodology includes defining structural components (cognitive, practical, value-motivational, and analytical-reflexive), criteria, and indicators; selecting diagnostic tools; determining an integral indicator based on the «weak link» principle; and interpreting results for pedagogical correction.

Results. The study clarifies the structure of the ability to apply EW means and substantiates a comprehensive system of diagnostic criteria and indicators. The developed methodology allows for an objective and comparable assessment of cadets' and officers' preparedness. The «weak link» principle ensures the detection of the least developed component that limits the overall level of ability formation and provides a basis for targeted correction of the educational process. The proposed diagnostic system has practical value for improving the discipline «Fundamentals of Organization and Conduct of Warfare in the Electromagnetic Environment» and for the development of training and retraining programs for NGU officers.

Conclusion. The proposed scientific and methodological framework contributes to improving the quality of professional training of National Guard officers in the field of electronic warfare. It ensures a systematic approach to diagnostics, enhances educational feedback, and provides tools for continuous improvement of the readiness of officers to act effectively in the electromagnetic environment.

Keywords: National Guard of Ukraine, electronic warfare, professional training, criteria, indicators, diagnostics, levels of ability formation.

References

1. Bielashov, Y. O., Kyrychenko, O. O., Bezborodov, Ye. V., Shabatura, S. O., Delyamba, M. M. (2022). Kriterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti hotovnosti maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy do zastosuvannya protytankovoho raketnoho kompleksu «Stugna-P» v ekstremalnykh umovakh sluzhbovo-boiovoi diialnosti [Criteria, Indicators, and Levels of Formation of the Readiness of Future Officers of the National Guard of Ukraine to Employ the Anti-Tank Missile System «Stugna-P» in Extreme Conditions of Service-Combat Activity]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 49(1), 26–31. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49-1.4> [in Ukrainian].
2. Boiko, O. V. (2021). Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannya liderskoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv Zbroinykh Syl Ukrainy u protsesi profesiinoi pidhotovky: avtoref. dys... d-ra ped. nauk: 13.00.04 – Teoriia i metodyka profesiinoi osvity [Theoretical and Methodical Foundations of Forming Leadership Competence of Future Officers of the Armed Forces of Ukraine in the Process of Professional Training: Abstract of Doctoral Dissertation]. Kyiv, 42 p. [in Ukrainian].
3. Kostiuchenko, M. (2023). Diahnostychnyi aparat dlia vyznachennia sformovanosti liderskoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv kryminalno-vykonavchoi sluzhby [Diagnostic Apparatus for Determining the Formation of Leadership Competence of Future Officers of the Penal Service]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Actual Issues of Humanities*, 59(2), 238–242. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2.36> [in Ukrainian].
4. Illiushchenko, S. Yu. (2023). Refleksyina kompetentnist yak chynnyk profesiinoho rozvytku ofitsera Zbroinykh Syl Ukrainy: avtoref. dys... d-ra filosofii: 053 [Reflexive Competence as a Factor of Professional Development of an Officer of the Armed Forces of Ukraine: Abstract of Doctoral Dissertation]. Lviv, 26 p. [in Ukrainian].
5. Kos, M. V. (2021). Profesiina pidhotovka maibutnikh ofitseriv taktychnoho rivnia zasobamy imitatsiinoho modeliuvannya u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh: avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 – Teoriia i metodyka profesiinoi osvity [Professional Training of Future Officers at the Tactical Level by Means of Simulation Modeling in Higher Military Educational Institutions: Abstract of Candidate Dissertation]. Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].
6. Vlasniuk, V. V., Poliakov, V. Yu. (2022). Pokaznyky ta kryterii efektyvnosti dlia otsiniuvannya mozhlyvosti vykonaty boiove zavdannia pokhidnoiu okhoronoiu shchodo nedopushchennia raptного napadu protivnyka na pidrozdil Natsionalnoi hvardii Ukrainy pid chas zdiisnennia marшу [Indicators and Criteria of Effectiveness for Assessing the Possibility of Performing a Combat Mission by a Marching Guard to Prevent a Sudden Enemy Attack on a Unit of the National Guard of Ukraine during a March]. *Naukovyi visnyk Kyivskoho instytutu Natsionalnoi hvardii Ukrainy – Scientific Bulletin of Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine*, 1, 55–62 [in Ukrainian].
7. Horodnov, V., Vlasniuk, V., Ovcharenko, V., Shevchenko, A. (2016). Pokaznyky, kryterii efektyvnosti ta parametry upravlinnia elementamy modeli materialnoho zabezpechennia viiskovykh chastyn (pidrozdiliv) Natsionalnoi hvardii i zahoniv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy pid chas pidhotovky ta v khodi vykonannya sluzhbovo-boiovykh zavdan v osoblyvyi period [Indicators, Criteria of Effectiveness, and Management Parameters of the Material Support Model of Military Units of the National Guard and Border Guard Units of Ukraine during Preparation and Execution of Service-Combat Tasks in a Special Period]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: Viiskovi ta tekhnichni nauky – Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Military and Technical Sciences*, 4, 28–40 [in Ukrainian].
8. Kryvoruchko, V. O. (2024). Struktura, kryterii i diahnostyka hotovnosti maibutnikh ofitseriv do vykonannya zavdan z okhorony hromadskoi bezpeky i poriadku, konvoiuvannya, ekstradytsii ta okhorony pidsudnykh [Structure, Criteria, and Diagnostics of the Readiness of Future Officers to Perform Tasks of Public Safety and Order, Escorting, Extradition, and Prisoner Guarding]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni O. Dovzhenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Hlukhiv National Pedagogical University. Pedagogical Sciences*, 3, 82–91 [in Ukrainian].
9. Povar, O. V., Dyachenko, K. E., Viaskov, V. M., Kushnariov, B. O., Kurylov, M. M. (2023). Kriterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti hotovnosti maibutnikh ofitseriv do zastosuvannya PTRK «Javelin» v ekstremalnykh umovakh sluzhbovo-boiovoi diialnosti [Criteria, Indicators, and Levels of Formation of the Readiness of Future Officers to Employ the «Javelin» Anti-Tank Missile System in Extreme Conditions of Service-Combat Activity]. *Pedahohika formuvannya tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Forming a Creative Personality in Higher and General Education Schools*, 86, 229–235. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.40> [in Ukrainian].
10. Shemchuk, V. A., Shemchuk, O. M. (2021). Kriterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti hotovnosti maibutnikh ofitseriv riznykh instytutstii sektoru bezpeky i oborony Ukrainy do sluzhbovo-boiovoi diialnosti v umovakh khimichnoi, biolohichnoi, radiatsiinoi ta yadernnoi nebezpeky [Criteria, Indicators, and Levels of Formation of the Readiness of Future Officers of Various Security and Defense Institutions of Ukraine for Service-Combat Activity under Chemical, Biological, Radiation, and Nuclear Threats]. *Pedahohika formuvannya tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 75(3), 21–26. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-3.4> [in Ukrainian].
11. Shagova, O. Yu. (2020). Kriterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti hotovnosti maibutnikh ofitseriv Zbroinykh Syl Ukrainy do zastosuvannya STEM-tekhnologii u profesiinii diialnosti [Criteria, Indicators, and Levels of Formation of the Readiness of Future Officers of the Armed Forces of Ukraine to Employ STEM Technologies in Professional Activity]. *Fiziko-matematychna osvita – Physics and Mathematics Education*, 1, 146–151. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2020-025-1-022> [in Ukrainian].
12. Medvid, M. M., Martyniuk, A. V., Kitorov, M. O. (2024). Metodyka formuvannya variantu stsenerii rozvytku vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu [Methodology for Forming a Scenario Variant of the Development of a Higher Military Educational Institution]. *Naukovyi visnyk Kyivskoho instytutu Natsionalnoi hvardii Ukrainy – Scientific Bulletin of Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine*, 2, 7–15 [in Ukrainian].
13. Medvid, M. M., Martyniuk, A. V., Medvid, Yu. I., Kryvoruchko, V. O. (2024). Pedahohichni umovy formuvannya hotovnosti maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy do vykonannya zavdan z konvoiuvannya, ekstradytsii ta okhorony pidsudnykh [Pedagogical Conditions for Forming the Readiness of Future Officers of the National Guard of Ukraine to Perform

Tasks of Escorting, Extradition, and Prisoner Guarding]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy* – Scientific Journal of the National Pedagogical University. Series 5: Pedagogical Sciences: Realities and Prospects, 100, 64–69 [in Ukrainian].

14. Medvid, M. M., Medvid, Yu. I., Ktitorov, M. O. (2023). *Systema vnutrishnoho zabezpechennia yakosti vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu: osoblyvosti, umovy rozvytku: monohrafiia / za zah. red. d-ra ekon. nauk, prof. M. M. Medvidia* [Internal Quality Assurance System of a Higher Military Educational Institution: Features, Conditions of Development: Monograph / Edited by Doctor of Economics, Prof. M. M. Medvid]. Kyiv, 107 p. <http://surl.li/rqbxij> [in Ukrainian].

15. Medvid, M., Medvid, Yu., Sovinskyi, S., Suslov, R., Nikonenko, A., Pashynskyi, A. (2025). *Formuvannia kompetentnosti maibutnikh ofitseriv viiskovykh formuvan: zakonomirnosti zmin pidkhodiv u profesiinii pidhotovtsi* [Formation of Competencies of Future Officers of Military Units: Patterns of Changes in Approaches in Professional Training]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Serii «Pedahohichni nauky»* – Bulletin of Cherkasy National University. Series «Pedagogical Sciences», 2, 70–80 [in Ukrainian].

16. Medvid, Yu. (2018). *Instrumentarii diahnostuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv zapasu do sluzhbovo-boiovoi diialnosti* [Diagnostic Toolkit for Assessing the Readiness of Reserve Officers for Service-Combat Activity]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: Pedahohichni nauky* – Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences, 3, 370–383 [in Ukrainian].

17. Khatsiuk, O., Voronin, A., Kravchenko, O., Korolov, A. (2020). *Kriterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti hotovnosti maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy do vykonannia zavdan za pryznachennia* [Criteria, Indicators, and Levels of Formation of the Readiness of Future Officers of the National Guard of Ukraine to Perform Assigned Tasks]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* – Actual Issues of Humanities, 27(5), 168–176. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/27-5.28> [in Ukrainian].

18. Tushko, K. Yu. (2019). *Diahnostyka sformovanosti zdatnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykh do profesiinoi vzaiemodii* [Diagnostics of the Formation of the Ability of Future Border Officers for Professional Interaction]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: Pedahohika. Sotsialna robota* – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, 2, 213–216 [in Ukrainian].

19. Danylchenko, O. A. (2023). *Formuvannia sotsialno-pravovoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy: avtoref. dys... d-ra filosofii: 011* [Formation of Socio-Legal Competence of Future Officers of the National Guard of Ukraine: Abstract of Doctoral Dissertation]. Kyiv, 24 p. [in Ukrainian].



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 6.11.2025 р.
Прийнято редакцією 6.12.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 37.016:91]:004.8

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-137-145

СТВОРЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ З ГЕОГРАФІЇ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Галушка Ліана Сергіївна

аспірантка кафедри географії, методики її навчання та туризму
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
e-mail: lianochka3008@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-2666-6447

У статті розглянуто теоретичні аспекти цифрової трансформації географічної освіти з використанням штучного інтелекту (ШІ). Особливу увагу приділено методиці створення компетентісно орієнтованих завдань (КОЗ), спрямованих на формування професійних компетентностей майбутніх учителів географії. Запропоновано алгоритм створення КОЗ із використанням ШІ, що містить послідовні етапи від ідентифікації освітньої потреби до оцінювання результатів і рефлексії. Для комплексного аналізу можливостей та обмежень ШІ в освітньому процесі подано кілька узагальнювальних таблиць, у яких продемонстровано спектр можливостей ШІ як інструмента підтримки викладача; здійснено порівняння традиційного та інноваційного підходів до створення КОЗ; запропоновано завдання, які можливо або неможливо виконати за допомогою ШІ. Окремо розглянуто переваги використання генеративних інструментів ШІ для формування КОЗ, а також ризики, пов'язані з порушенням академічної доброчесності. Результати дослідження засвідчують, що ефективне використання ШІ у створенні КОЗ потребує чіткого розмежування між завданнями, які можуть бути автоматизовані, та тими, що вимагають людської участі, критичного мислення та локального контексту. У роботі доведено, що ШІ має розглядатися як інструмент підтримки педагогічного процесу, а не його заміщення. А завдання, спроектовані викладачем, повинні активізувати вищі рівні когнітивної діяльності та сприяти розвитку професійної компетентності майбутніх учителів географії.

Ключові слова: цифрова трансформація освіти, географічна освіта, штучний інтелект, компетентісно орієнтовані завдання, компетентісний підхід, заклад вищої освіти, майбутні вчителі географії.

Постановка проблеми. У контексті стрімкої цифрової трансформації географічної освіти особливої значущості набуває впровадження інноваційних технологій в освітній процес. Це зумовлює необхідність переосмислення традиційних підходів до змісту, методів і форм освітньої діяльності. Як зазначають І. Бужина, М. Іремідзе та О. Кузьменко, «в сучасному світі, охопленому стрімкими технологічними змінами та

швидким розвитком інформаційного суспільства, вища освіта переживає період трансформації та адаптації до нових змін» [1, с. 53].

Цифровізація освіти не лише змінює інструментарій викладання, а й актуалізує потребу в розробці нових типів навчальних завдань, орієнтованих на формування предметно географічних компетентностей майбутніх учителів географії.

Т. Волотовська, Л. Єпик та Н. Лемешева підкреслюють, що «цифрова трансформація освіти є важливою тенденцією у сфері реформування та модернізації глобального освітнього середовища» [2, с. 4].

На думку І. Семенишина, А. Кочарян та Н. Савастру, ефективне реформування освіти в умовах сучасного інформаційного суспільства неможливе без активного впровадження цифрових технологій, які стали невіддільною частиною освітнього процесу та забезпечують його якісне оновлення, доступність і гнучкість [3].

Особливе місце в модернізації сучасного освітнього процесу посідає впровадження штучного інтелекту (ШІ). О. Баранов стверджує, що «технології штучного інтелекту сприймаються як високоефективний засіб вирішення багатьох проблем, які сьогодні стоять на порядку денному розвитку світової цивілізації» [4, с. 32].

У цьому контексті особливої уваги заслуговує потенціал ШІ, як інструмент для створення компетентісно орієнтованих завдань (КОЗ), спрямованих на вимірювання рівня сформованості компетентностей здобувачів освіти з урахуванням їхніх індивідуальних освітніх траєкторій.

Географічна освіта як міждисциплінарна галузь потребує не лише оновлення навчального контенту, а й модернізації системи контролю і оцінювання результатів навчання її здобувачів відповідно до вимог компетентісного підходу.

КОЗ виступають ключовим засобом не лише контролю, а й формування предметно географічних компетентностей. Однак, їх розроблення потребує від учителів і викладачів закладів вищої освіти значних витрат часу та інтелектуальних ресурсів. У цьому контексті технології ШІ відкривають нові перспективи для автоматизації створення таких завдань. Відповідно, постає нагальна потреба в удосконаленні педагогічних практик, що інтегрують ШІ у процес проєктування навчальних завдань. Таке нововведення має спиратися не лише на технічні можливості, а й на глибоку методичну обґрунтованість, що забезпечить якість, релевантність та педагогічну доцільність освітнього контенту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науково-педагогічній літературі спостерігається зростання інтересу до проблеми цифрової трансформації освіти, зокрема в контексті впровадження ШІ в освітній процес. За останні роки суттєво зросла кількість наукових праць, присвячених цьому напрямку, що засвідчує актуальність теми та її освітній потенціал.

Питання цифрової трансформації освіти досліджували такі науковці, як О. Баранов, В. Биков, В. Гнатюк, О. Горицька, С. Карплюк, І. Кучерок, М. Лещенко, А. Матвійчук, К. Січкаренко, Л. Тимчук, О. Шпарик та ін. Їхні праці заклали методологічне підґрунтя для осмислення змін у змісті освіти, ролі викладача та організації навчального процесу в умовах цифрової епохи.

Значний внесок у розроблення теоретичних і методичних засад використання інформаційно-комунікативних технологій в освіті здійснювали вітчизняні дослідники: І. Бужина, Т. Волотовська, О. Готько, Л. Єпик, М. Ірємідзе, О. Кузьменко, Н. Лемешева, В. Ребенок, О. Торубара, О. Чайковська та ін.

Окрему дослідницьку нішу становлять праці, присвячені безпосередньому застосуванню ШІ в освітньому процесі. Зокрема, це роботи А. Андрощук, Н. Базелюк, О. Базелюк, Т. Бондаренко, О. Бородієнко, Н. Буглай, І. Візнюк, А. Годунова, О. Гриценчук, І. Драч, Т. Дудун, В. Киливник, Л. Куцак, О. Малуга, О. Петроє, А. Поліщук, І. Рєгейло, О. Слободянюк, С. Толочко та ін. Їхні напрацювання охоплюють питання історії розвитку, автоматизації навчання, персоналізації освітнього контенту, етичних аспектів використання ШІ та його впливу на педагогічну взаємодію.

Праці названих вище вчених стали основою для визначення сучасного стану, тенденцій і перспектив досліджуваної проблеми, зокрема щодо інтеграції ШІ в освітні практики, трансформації ролі педагога та переосмислення змісту навчання в умовах цифрової епохи.

Проблематика створення і використання КОЗ у професійній підготовці майбутніх учителів знайшла відображення у працях Л. Вішнікіної, Л. Галушки, І. Діброви, І. Драча, І. Максимова, І. Хом'юк та ін.

Таким чином, сучасні публікації засвідчують поступову інтеграцію ШІ в освітній процес, зокрема у сфері географії, що відкриває нові горизонти для персоналізації навчання, автоматизації оцінювання та створення КОЗ, адаптованих до потреб підготовки майбутніх вчителів географії.

Формулювання мети статті. Обґрунтування теоретичних та прикладних аспектів створення КОЗ із застосуванням технологій ШІ.

Виклад основного матеріалу. У сучасному освітньому середовищі цифрова трансформація постає не лише як технологічна модернізація. Вона забезпечує системну зміну парадигми навчання. У чинній редакції

Закону України «Про освіту»[6] прямо не згадується ІІІ, однак наголошується на важливості використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як засобу забезпечення доступності та якості освіти. Це створює нормативну основу для інтеграції ІІІ в освітній процес як інструмент його цифровізації.

В.°Ребенок, О.°Торубара підкреслюють, що поява інтернету як складової ІКТ стала потужним каталізатором розвитку освітньої галузі, відкривши практично необмежені можливості для доступу, збереження, опрацювання та персоналізованого передавання інформації [7].

На думку С. Толочко, А. Годунова «у міру того, як суспільство стає дедалі проникливішим і залежнішим від ІІІ та інших «невидимих технологій», у молоді необхідно розвивати обізнаність і розуміння складної природи та ролі ІІІ й того, як він формує їхнє життя» [8, с. 838].

ІКТ в освітньому процесі є середовищем, у якому відбувається навчання. О.°Готько та О.°Чайковська зазначають, що ІКТ – це «засоби, пов'язані зі створенням, передачею обробкою, управлінням інформацією, включає в себе всі технології, що використовуються для спілкування та роботи з інформацією»[9, с.131].

Таким чином, технології ІІІ і є засобом, який дозволяє оптимально розвивати впровадження ІКТ в освітній процес закладів вищої та середньої освіти.

О.°Баранов у процесі своїх досліджень дійшов висновку, що місія ІІІ полягає у створенні «певних умов для значного підвищення ефективності всієї соціальної та виробничої діяльності у суспільстві шляхом забезпечення незалежності процесу прийняття якісних (оптимальних) рішень від негативного впливу людського фактору» [4, с. 33].

Ж.°Антіпова визначає ІІІ як «здатність інженерних систем аналізувати отриману інформацію, робити висновки і приймати рішення на її основі» [10, с.10], що відкриває широкі можливості для автоматизації освітніх процесів.

Отже, ІІІ вже не просто інструмент – це новий освітній колега, який допомагає змінювати підходи до навчання, дослідження, оцінювання та доступу до знань. Заклади вищої освіти (ЗВО) мають не лише адаптуватися до нових умов, а й переосмислити свою роль у світі, де знання стають миттєво доступними для здобувачів, а підтримка персоналізованою. Варто зазначити, що національна стратегія розвитку ІІІ в Україні [11] до 2030 року визначає освітній сектор як один із пріоритетних напрямів впровадження ІІІ.

Дослідження Е. Бондаренко, Т. Дудун демонструють успішне застосування систем ІІІ в підготовці фахівців з картографії та геоінформатики, що підтверджує потенціал таких технологій у формування професійних компетентностей у природничій галузі [12].

У перші десятиріччя ХХІ століття система вищої освіти зіткнулася з парадоксом ІІІ: попри його життєву необхідність для розвитку знань, людство виявилось неготовим до його повноцінного і надійного використання [13]. Як стверджують В.°Гнатюк, О.°Горицька та А.°Матвійчук недостатній рівень цифрової компетентності учасників освітнього процесу в ЗВО стає бар'єром для їх професійного розвитку, що потребує системної підтримки та оновлення [14].

На основі праці А.°Андрощук і О.°Малуги можна виокремити п'ять ключових напрямків, у яких ІІІ, зокрема ChatGPT і GPT-4, трансформують освітній процес:

1. *Зміна бізнес-моделей освітніми компаніями*, що адаптуються до нових форматів навчання та цифрових сервісів.
2. *Освітні боти як персональні помічники*, здатні супроводжувати здобувача освіти в індивідуальній траєкторії навчання.
3. *Оптимізація підготовки до вступу в ЗВО*, зокрема через автоматизовані тренажери, адаптивні тести та консультаційні платформи.
4. *Нові інструменти для пошуку наукових джерел*, які спрощують доступ до літератури.
5. *Пошук наукових текстів*, що дає змогу швидко формувати бібліографічну базу для досліджень [15].

У процесі цифрової трансформації освіти ІІІ дедалі активніше виконує функції не лише інструменту, а й повноцінного помічника викладача. Його можливості охоплюють широкий спектр застосування від адаптації контенту до супроводу в розробці освітніх програм (табл. 1).

Звичайно зазначені можливості не замінюють педагога, вони розширюють його інструментарій, дозволяючи зосередитися на головному – створенні творчої дослідницької атмосфери в освітньому процесі.

О. Гриценчук у своїй роботі акцентує увагу на практичних перевагах використання систем ІІІ в освітній діяльності педагогів. Зокрема, ІІІ може:

- *підвищити успішність здобувачів освіти* через адаптацію навчального контенту;
- *допомогти у виборі завдань, інструкцій і форм навчання*, відповідно до рівня підготовки студентів;
- *аналізувати прогрес студентів і виявляти труднощі* та пропонувати корекційні стратегії;
- *автоматизувати перевірку робіт, оцінювання, поширення навчальних матеріалів*;
- *оптимізувати навчальні заняття та їх структуру*, забезпечуючи гнучкість і варіативність [16].

Таблиця 1

Можливості ІІІ в освітньому процесі

Форма допомоги	Пояснення
Адаптивний відбір навчального контенту	ІІІ аналізує рівень підготовки студентів, їхні інтереси, стиль мислення і пропонує матеріали, що відповідають не лише програмі, а й особистісним запитам
Генерація завдань	ІІІ створює завдання різного рівня складності
Автоматизоване оцінювання	ІІІ аналізує відповіді студентів, формує зворотний зв'язок, пропонує рекомендації для подальшого навчання
Формування аналітичних звітів	ІІІ генерує аналітичні звіти, які теми засвоєні, які викликають труднощі, які професійні компетентності потребують доопрацювання
Візуалізація складних понять	створює графічні моделі, карти, симуляції для пояснення просторових і природних процесів
Пошук наукових джерел	допомагає швидко знаходити літературу, формувати бібліографію та оновлювати навчальні матеріали
Підготовка презентацій та візуальних матеріалів	автоматично створює слайди, інфографіку, діаграми на основі заданої теми або тексту
Супровід у розробці освітніх програм	пропонує структуру курсів, логіку побудови модулів, типи завдань і критерії оцінювання

Міністр освіти та науки України Оксен Лісовий зазначає: «ІІІ може спростити та поліпшити роботу, створюючи презентації та допомагати формувати індивідуальні особливості кожного здобувача» [17]. Такий підхід відкриває нові можливості для педагогів, стимулюючи їх до інтеграції інструментів ІІІ з метою оптимізації освітнього процесу.

КОЗ є важливим інструментом формування предметно географічних компетентностей як у учнів так і у майбутніх вчителів географії. Водночас їх розроблення потребує значних часових, інтелектуальних і методичних ресурсів. ІІІ відкриває нові можливості для автоматизації процесу створення КОЗ, забезпечуючи адаптивність, варіативність і відповідність стандартам.

Як зазначають Л. Вішнікіна, Л. Галушка, КОЗ – це «завдання, яке вимагає інтелектуальних зусиль – не від засвоєного матеріалу до суперечності, а від суперечності до знання» [18, с. 76]. Орієнтація на розв'язання суперечності як основи завдання змінює логіку навчання, майбутній учитель географії не просто засвоює готову інформацію, а самостійно здобуває знання, уміння й навички.

Автоматизація процесу створення навчальних завдань дозволяє значно скоротити часові витрати, забезпечити адаптивність до рівня підготовки здобувачів освіти та підвищити масштабованість освітнього контенту. Особливо актуальним це стає у контексті розроблення КОЗ, які потребують інтелектуального моделювання, міждисциплінарної інтеграції та варіативності форм.

Інтеграція ІІІ в процес створення КОЗ передбачає поєднання педагогічної логіки з алгоритмічними можливостями цифрових інструментів. Методика побудови таких завдань має спиратися на принципи компетентнісного підходу, ураховуючи рівень сформованості предметних географічних компетентностей. Алгоритм створення КОЗ із використанням ІІІ (рис. 1) включає десять послідовних етапів.

Варто зазначити, що впровадження ІІІ в освітній процес потребує особливої уваги до порівняльного аналізу традиційного та інноваційного підходів до створення КОЗ. Такий аналіз дозволяє не лише виявити переваги цифрових інструментів, а й окреслити межі їх



Рис. 1. Алгоритм створення КОЗ із використання ІІІ

застосування в педагогічній практиці. У таблиці 2 представлено ключові відмінності між традиційним і ІІІ-підходом за низкою педагогічно значущих критеріїв, що дає змогу оцінити потенціал і обмеження кожного з них у контексті підготовки майбутніх учителів географії.

Таблиця 2

Порівняння традиційного та ІІІ-підходу до створення КОЗ

Критерії	Традиційний підхід	Підхід з використанням ІІІ
Витрати часу	високі: потребує тривалого аналізу, адаптації та перевірки	низькі: автоматизоване генерування завдань за заданими параметрами
Методична гнучкість	обмежена: залежить від досвіду викладача	висока: можливість варіативного налаштування рівнів складності та типів компетентності
Адаптивність до рівня студента	частково можлива, але потребує додаткових ресурсів	убудована: ІІІ може адаптувати завдання до індивідуального рівня знань
Інноваційність	базується на усталених методиках	упроваджує нові формати, інтерактивність, мультимедійність
Оцінювання результатів	вимагає багато часу, має елементи суб'єктивності	може бути автоматизованим, з елементами аналітики та зворотного зв'язку
Масштабованість	обмежена: складно швидко створити багато якісних завдань	висока: можливість генерувати велику кількість КОЗ для різних тем і рівнів
Методична обґрунтованість	висока, за умови дотримання педагогічних принципів	потребує інтеграції з педагогічними моделями та контролю якості

В інструктивно-методичних рекомендаціях щодо запровадження та використання технологій ІІІ в ЗЗСО зазначено, що «при формуванні навчальних завдань необхідно враховувати можливе використання систем ІІІ для їх розв'язання» [19, с.11]. Це означає, що завдання мають бути спроектовані так, щоб стимулювати самостійне мислення, унеможливаючи механічне копіювання або автоматичне генерування відповідей. Таким чином, ІІІ має не замінювати когнітивну діяльність здобувача, а підтримувати її через адаптацію, діалог, варіативність і аналітичну гнучкість.

Таким чином, попри очевидні переваги використання ІІІ у створенні КОЗ, постає нова дидактична дилема – ІІІ не лише генерує навчальні завдання, але й здатен їх автоматично розв'язувати. Це створює ризик зниження когнітивної активності здобувачів освіти, особливо у випадках, коли завдання не передбачають глибокої рефлексії, локального контексту чи міжособистісної взаємодії. Відтак, викладачі мають не лише опанувати потенціал ІІІ як інструменту педагогічного конструювання завдання, а й розробляти такі завдання, які виходять за межу алгоритмічного мислення, потребують емоційної інтерпретації, польових спостережень або творчої саморефлексії. У таблиці 3 представлено приклади КОЗ, які ІІІ здатен або не здатен розв'язати автоматично. Це дозволяє викладачеві усвідомлено обирати тип, форму завдання, зберігаючи баланс між технологічною ефективністю та педагогічною доцільністю.

Таблиця 3

КОЗ за здатністю ІІІ до автоматичного розв'язання

ІІІ здатен розв'язати КОЗ автоматично	<i>Початок завдання.</i> У вашому населеному пункті місцева громада занепокоєна станом водойми, яка раніше слугувала зоною відпочинку, джерелом води для поливу та місцем біорізноманіття. Останнім часом мешканці помічають забруднення, зменшення рівня води та зникнення водної рослинності. Місцева влада планує розробити план екологічного моніторингу, але потребує участі молоді та освітян у зборі первинних даних. Ви – студент кафедри географії, методики її навчання та туризму, який бере участь у громадському проєкті «Екодіагностика водойм»	<i>Варіант 1.</i> Ознайомтеся з відкритими екологічними даними щодо стану водойм у вашому регіоні (дані Державного агентства водних ресурсів України, екологічні карти, статистичні звіти тощо). Ваше завдання – опишіть загальні тенденції щодо якості води, рівня забруднення, біорізноманіття. Визначте основні екологічні загрози для водойм у регіоні. Сформулюйте короткі рекомендації для місцевої влади щодо покращення стану водних об'єктів	✓ ІІІ може знайти, узагальнити та проаналізувати статистичну інформацію; ✓ завдання має чітку логіку, яку можна реалізувати алгоритмічно; ✓ не потребує фізичної присутності або емоційної рефлексії
ІІІ не здатен розв'язати КОЗ автоматично		<i>Варіант 2.</i> Ваше завдання – здійснити первинне дослідження водойми, зафіксувати її стан та надати рекомендації. Зробіть фото найближчої водойми (річки, ставки, озера). Оцініть її екологічний стан за такими критеріями: чистота води (візуально), наявність рослинності та тварин, сліди антропогенного впливу (сміття, забудова, стоки), доступність водойми для громади. Сформулюйте короткий висновок і пропозиції щодо покращення стану водойми	✓ ІІІ не має доступу до фізичного середовища; ✓ не здатен здійснити польове спостереження; ✓ не володіє локальним контекстом та емоційною рефлексією

Ефективне використання ІІІ у створенні КОЗ потребує чіткого розмежування між тими, що можуть бути автоматично розв'язані, і тими, що вимагають людської участі, рефлексії та локального контексту.

З огляду на зазначене вище, ІІІ варто розглядати як інструмент підтримки, а не заміщення педагогічного процесу. Завдання, спроектовані викладачем, мають активізувати рівні когнітивної діяльності (відповідно до таксономії Блума), що сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх вчителів географії.

Висновки (з перспективами подальших розвідок із напрямку дослідження). Ефективне використання ІІІ в освітньому процесі потребує не лише технічної грамотності, а й педагогічної інтуїції. КОЗ мають бути сконструйовані так, щоб стимулювати самостійне мислення, емоційну глибину та міждисциплінарні зв'язки, які виходять за межі алгоритмічного аналізу. Це дає змогу зберегти індивідуальне навчання та формує справжню професійну компетентність у майбутнього вчителя географії, здатного діяти в умовах цифрової трансформації освіти.

ІІІ не замінює викладача, а виступає як потужний інструмент підтримки, здатний посилити ефективність освітнього процесу за умови його інтеграції в межах етично та методично виражених практик. Водночас, використання ІІІ в освіті потребує критичного осмислення його впливу на когнітивну автономію здобувачів, а також розроблення чітких підходів до його застосування.

ІІІ в географічній освіті потребує етичної відповідальності педагогів, які визначають межі його безпечного та гуманного застосування. Важливо не лише володіти технологіями, а й формувати здатність здобувачів освіти до рефлексії та академічної доброчесності. ІІІ виступає каталізатором переосмислення освітньої взаємодії, що вимагає нових форм педагогічної майстерності та методичної гнучкості.

Представлене дослідження не вичерпує всієї складності проблеми створення КОЗ із використанням ІІІ. У контексті цифрової трансформації географічної освіти та зростаючої ролі ІІІ в педагогічній практиці подальші науково-методичні розвідки доцільно спрямовувати на моделювання алгоритмів педагогічної перевірки завдань, згенерованих ІІІ, з метою забезпечення їх відповідності освітнім стандартам, етичним нормам та принципам академічної доброчесності.

Список використаної літератури

1. Бужина І. В., Імерідзе М. Б., Кузьменко О. Г. Використання інноваційних технологій у вищій освіті: проблеми та перспективи. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 14 (32). С. 51–61. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(31\)-](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(31)-).
2. Вологовська Т. П., Єпик Л. І., Лемешева Н. В. Роль ІКТ та інновацій у підготовці майбутніх фахівців в системі вищої освіти. *Академічні Візії*. 2024. Вип. 28. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10653952>.
3. Семенишина І. В., Кочарян А. Б., Савастру Н. І. Майбутнє вищої освіти: роль онлайн-курсів та адаптивних підходів. *Вісник науки та освіти*. 2023 № 10(16). С.807–821 DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10\(16\)-807-821](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-807-821).
4. Баранов О. А. Визначення терміну «штучний інтелект». *Інформація і право*. 2023 № 1 (44). С. 32–49. URL: <http://jnas.nbu.gov.ua/article/UJRN-0001396369>.
5. Візнюк І. М., Буглай Н. М., Куцак Л.В., Поліщук А. С., Киливник В. В. Використання штучного інтелекту в освіті. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. С. 14–22. DOI: 10.31652/2412-1142-2021-59-14-22.
6. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 №2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?find=1&text=%D1%96%D0%BD%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82#w1_1.
7. Ребенко В., Торубара О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій майбутніми викладачами в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. 2023. № 1(1). С. 29–35 DOI: 10.25128/2415-3605.23.1.4.
8. Толочко С. В., Годунова А. В. Теоретико-методичний аналіз закордонних практик використання штучного інтелекту в освіті й науці. *Вісник науки та освіти*. 2023. №7(13). С. 832–848 DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7\(13\)-832-848](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7(13)-832-848)
9. Готько О., Чайковська О. Інформаційно-комунікаційні технології – як сучасний засіб навчання в освіті. *Молодь і ринок*. 2015. № 4. С. 130–134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_4_28.
10. Штучний інтелект у вищій освіті: ризики та перспективи інтеграції : матеріали всеукраїнського наук.-педагог. підвищення кваліфікації (Львів –Торунь, 1 липня – 11 серпня 2024 р.). Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. 328 с. URL: https://cuesc.org.ua/images/informlist/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82%20advanced_training_OLA.pdf.
11. Національна стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні 2021–2030. Київ, 2021. URL: https://wp.oecd.ai/app/uploads/2021/12/Ukraine_National_Strategy_for_Development_of_Artificial_Intelligence_in_Ukraine_2021-2030.pdf.
12. Бондаренко Е., Дудун Т. Застосування систем штучного інтелекту у підготовці фахівців з картографії та геоінформатики в Україні. *Information Technologies and Learning Tools (ITLT)*. 2025. Т. 106, №. 2. С. 192–210. DOI: 10.33407/itlt.v106i2.6008.
13. Драч І., Петрое О., Бородієнко О., Регейло І., Базелюк О., Базелюк Н., Слободянюк О. Використання штучного інтелекту у вищій освіті. *Міжнародний науковий журнал університетів та лідерства*. 2023. № 15. С. 66–82. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-15-66-82>.

14. Гнатюк В. В., Горицька О. В., Матвійчук А. В. Роль адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти у формуванні професійної компетентності студентів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. № 31. С. 225–237. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-31-225-237>.
15. Андрощук А. Г., Малуга О. С. Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан та тенденції. *Міжнародний науковий журнал освіти та лінгвістики*. 2024. Т. 3, № 2. С. 27–35. DOI: <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240302.04>.
16. Гриценчук О. Використання штучного інтелекту в освіті: тенденції та перспективи в Україні та за кордоном. *Журнал кафедри ЮНЕСКО «Професійна освіта впродовж життя в XXI столітті»*. 2024. № 10, Т. 2. С. 152–161. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(10\).2024.0012](https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0012).
17. Проект рекомендацій із використання ШІ в школах URL: https://mon.gov.ua/news/mon-i-mintsyfra-rozrobyly-proiekt-rekomendatsii-iz-vykorystannia-shi-v-shkolakh?__cf_chl_tk=QA7GCmEE90XLC.aG.BVhLzPy4sDhLaoe_RW70fDGBjQ-1759243612-1.0.1.1-M34Mq3IKqTKdoBXe.5zCgTSpyAqvtnH9zxcz0il6Ar8.
18. Вішнікіна Л. П., Галушка Л. С. Застосування компетентнісно орієнтованих завдань у процесі підготовки майбутніх учителів географії. *Ukrainian professional education = Українська професійна освіта : науковий журнал*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2022. Вип. 11. С. 74–82. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2022.11.275542>.
19. Інструктивно методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти. 2024. С. 61. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf>.

CREATION OF COMPETENCY-ORIENTED GEOGRAPHY TASKS USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES

Halushka Liana

Postgraduate student of the Department of Geography, its Teaching Methods and Tourism
Poltava V. Korolenko National Pedagogical University

Introduction. In the context of the rapid digital transformation of geographical education, the introduction of innovative technologies into the educational process is of particular importance. This necessitates a rethinking of traditional approaches to the content, methods and forms of educational activity. The digitalization of education not only changes the teaching tools, but also actualizes the need to develop new types of educational tasks focused on the formation of subject-geographical competencies of future geography teachers.

In this context, the potential of AI as a tool for creating competency-based tasks aimed at measuring the level of development of students' competencies, taking into account their individual educational trajectories, deserves special attention.

Geographical education, as an interdisciplinary field, requires not only updating the educational content, but also modernizing the system of monitoring and evaluating the learning outcomes of its students in accordance with the requirements of the competency-based approach.

Competency-based tasks are a key means not only of control, but also of the formation of subject-geographic competencies. However, their development requires significant time and intellectual resources from teachers and lecturers of higher education institutions. In this context, AI technologies open up new prospects for automating the creation of such tasks. Accordingly, there is an urgent need to improve pedagogical practices that integrate AI into the process of designing educational tasks. Such an innovation should be based not only on technical capabilities, but also on deep methodological justification, which will ensure the quality, relevance and pedagogical feasibility of educational content.

Purpose. Substantiation of theoretical and applied aspects of creating competency-based tasks using AI technologies.

Methods. To achieve the set goal, the following methods were used: analysis and generalization of the source base related to the subject of the study; synthesis and systematization of the results of theoretical analysis; comparative analysis; modeling method; forecasting.

Results. The article considers theoretical aspects of the digital transformation of geographical education using artificial intelligence (AI). Particular attention is paid to the methodology for creating competency-based tasks (CBT) aimed at forming professional competencies of future geography teachers. An algorithm for creating CBT using AI is proposed, which includes sequential stages from identifying educational needs to evaluating results and reflection. For a comprehensive analysis of the possibilities and limitations of AI in the educational process, several summary tables are presented, which demonstrate the range of possibilities of AI as a teacher support tool; a comparison of traditional and innovative approaches to creating CBT is made, and tasks that can or cannot be performed using AI are listed. The advantages of using generative AI tools for creating CBT are separately considered, as well as the risks associated with violating academic integrity. The results of the study show that the effective use of AI in the creation of CPE requires a clear distinction between tasks that can be automated and those that require human participation, critical thinking and local context. The work proves that AI should be considered as a tool to support the pedagogical process, not its replacement, and tasks designed by the teacher should activate higher levels of cognitive activity and contribute

to the development of professional competence of future geography teachers.

Originality. The scientific novelty of the conducted research lies in the comprehensive theoretical and methodological substantiation of the role of AI as a support tool in the creation of CBT in geographical education. An algorithm for integrating AI into the process of designing such tasks is proposed, which covers successive stages; CBT by the ability of AI to automatically solve.

Conclusion. Effective use of AI in the educational process requires not only technical literacy, but also pedagogical intuition. CBT should be designed to stimulate independent thinking, emotional depth and interdisciplinary connections that go beyond algorithmic analysis. This allows for individual learning and forms true professional competence in the future geography teacher, able to operate in the conditions of digital transformation of education.

AI does not replace the teacher, but acts as a powerful support tool that can enhance the effectiveness of the educational process, provided that it is integrated within ethically and methodically expressed practices. At the same time, the use of AI in education requires a critical understanding of its impact on the cognitive autonomy of learners, as well as the development of clear approaches to its application.

AI in geography education requires ethical responsibility from educators who define the boundaries of its safe and humane application. It is important not only to master the technologies, but also to shape the ability of learners to reflect and maintain academic integrity. AI acts as a catalyst for rethinking educational interaction, which requires new forms of pedagogical skill and methodological flexibility.

The presented study does not exhaust the entire complexity of the problem of creating a CBT using AI. In the context of the digital transformation of geographical education and the growing role of AI in pedagogical practice, further scientific and methodological research should be directed at modeling algorithms for pedagogical verification of tasks generated by AI, in order to ensure their compliance with educational standards, ethical norms, and principles of academic integrity.

Keywords: digital transformation of education, geographical education, artificial intelligence, competency-based tasks, competency-based approach, higher education institution, future geography teachers.

References

1. Buzhyna, I. V., Imeridze, M. B., & Kuzmenko, O. H. (2023). Vykorystannia innovatsiynykh tekhnolohii u vyshchii osviti: problemy ta perspektyvy. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 14(32), 51–61. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(31\)-](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(31)-) [in Ukrainian]
2. Volotovska, T. P., Yepyk, L. I., & Lemesheva, N. V. (2024). Rol' IKT ta innovatsii u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv v systemi vyshchoi osvity. *Akademichni Vizii*, 28. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10653952> [in Ukrainian]
3. Semenishyna, I. V., Kocharyan, A. B., & Savastru, N. I. (2023). Maibutnie vyshchoi osvity: rol' onlain-kursiv ta adaptivnykh pidkhodiv. *Visnyk nauky ta osvity*, 10(16), 807–821. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10\(16\)-807-821](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-807-821) [in Ukrainian]
4. Baranov, O. A. (2023). Vyznachennia terminu «shtuchnyi intelekt». *Informatsiia i pravo*, 1(44), 32–49. <http://jnas.nbuv.gov.ua/article/UJRN-0001396369> [in Ukrainian]
5. Vizniuk, I. M., Buhlai, N. M., Kutsak, L. V., Polishchuk, A. S., & Kylyvnyk, V. V. (2021). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 59, 14–22. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22> [in Ukrainian]
6. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017). Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 05.09.2017 №2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian]
7. Rebenok, V., & Torubara, O. (2023). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiynykh tekhnolohii maibutnimy vykladachamy v osvithomu protsesi zakladu vyshchoi osvity. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka*, 1(1), 29–35. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.23.1.4> [in Ukrainian]
8. Tolochko, S. V., & Hodunova, A. V. (2023). Teoretyko-metodychni analiz zakordonnykh praktyk vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti y nautsi. *Visnyk nauky ta osvity*, 7(13), 832–848. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7\(13\)-832-848](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7(13)-832-848) [in Ukrainian]
9. Hotko, O., & Chaikovska, O. (2015). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii – yak suchasnyi zasib navchannia v osviti. *Molod' i rynok*, 4, 130–134. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_4_28 [in Ukrainian]
10. Liha-Pres. (2024). Shtuchnyi intelekt u vyshchii osviti: ryzyky ta perspektyvy intehtatsii. Proceedings of the Ukrainian scientific-pedagogical advanced training (Lviv–Torun, July 1 – August 11, 2024). Liha-Pres. https://cuesc.org.ua/images/informlist/advanced_training_OLA.pdf [in Ukrainian]
11. Ministry of Education and Science of Ukraine, NAS of Ukraine, Institute of Artificial Intelligence Problems. (2021). Natsionalna stratehiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini 2021–2030. Kyiv. https://wp.oecd.ai/app/uploads/2021/12/Ukraine_National_Strategy_for_Development_of_Artificial_Intelligence_in_Ukraine_2021-2030.pdf [in Ukrainian]
12. Bondarenko, E., & Dudun, T. (2025). Zastosuvannia system shtuchnoho intelektu u pidhotovtsi fakhivtsiv z kartohrafii ta heoinformatyky v Ukraini. *Information Technologies and Learning Tools (ITLT)*, 106(2), 192–210. <https://doi.org/10.33407/itlt.v106i2.6008> [in Ukrainian]
13. Drach, I., Petroe, O., Borodienko, O., Reheilo, I., Bazeliuk, O., Bazeliuk, N., & Slobodianiuk, O. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu u vyshchii osviti. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal universytetiv ta liderstva*, 15, 66–82. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-15-66-82> [in Ukrainian]

14. Hnatiuk, V. V., Horytska, O. V., & Matviichuk, A. V. (2021). Rol' adaptivno-tsifrovoho seredovyscha zakladu vyshchoi osvity u formuvanni profesiinoi kompetentnosti studentiv. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 31, 225–237. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-31-225-237> [in Ukrainian]
15. Androshchuk, A. H., & Maluha, O. S. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu u vyshchii osviti: stan ta tendentsii. *Mizhnarodnyi naukovi zhurnal osvity ta linhvistyky*, 3(2), 27–35. <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240302.04> [in Ukrainian]
16. Hrytsenchuk, O. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti: tendentsii ta perspektyvy v Ukraini ta za kordonom. *Zhurnal kafedry UNESCO «Profesiina osvita vprodovzh zhyttia v XXI stolitti»*, 2(10), 152–161. [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(10\).2024.0012](https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0012) [in Ukrainian]
17. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024, May 22). MON i Mintsyfra rozrobyly proiekt rekomendatsii iz vykorystannia SHI v shkolakh. <https://mon.gov.ua/news/mon-i-mintsyfra-rozrobyly-proiekt-rekomendatsii-iz-vykorystannia-shi-v-shkolakh> [in Ukrainian]
18. Vishnikina, L. P., & Halushka, L. S. (2022). Zastosuvannia kompetentnisno oriientovanykh zavdan' u protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv heohrafi. *Ukrainian Professional Education*, 11, 74–82. <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2022.11.275542> [in Ukrainian]
19. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo zaprovadzhennia ta vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v zakladykh zahalnoi serednoi osvity. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-SHI.v.ZZSO> [in Ukrainian]
- Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.
- Отримано редакцією 17.11.2025 р.
Прийнято редакцією 17.12.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.



УДК 378.091:005.336.3 (477)

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-145-155

КЛАСИФІКАЦІЯ ФАКТОРІВ ВПЛИВУ НА ЯКІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ЯВИЩ

Бачуріна Діана Максимівна

магістрантка ОНП «Педагогіка вищої школи»

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

e-mail: dianabachurinaaa@gmail.com

ORCID ID: 0009-0009-4380-8484

У статті досліджено класифікацію факторів, що визначають якість освітнього процесу в закладах вищої освіти України в умовах кризових явищ. Проаналізовано нормативну базу, наукові підходи та актуальні виклики, спричинені воєнним станом, економічною нестабільністю, цифровою нерівністю та психологічним виснаженням учасників освітнього процесу. Обґрунтовано багатовимірну природу якості освіти, що формується під впливом соціально-економічних, організаційних, психологічних і технологічних чинників. Запропоновано структуровану класифікацію цих факторів і підкреслено значення їх комплексного врахування для підвищення стійкості та конкурентоспроможності української вищої освіти. Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення внутрішніх систем забезпечення якості, формування освітньої політики та адаптації університетів до надзвичайних умов.

Ключові слова: вища освіта, якість освіти, вища школа, кризові явища, фактори впливу, освітній процес, управління якістю.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні та світі характеризується високим рівнем невизначеності й нестабільності, зумовленими кризовими явищами різного характеру. Воєнний стан, економічна нестабільність, виклики пандемії, інформаційна гібридна війна та глобальні зміни у світовому освітньому середовищі істотно впливають на якість освітнього процесу в закладах вищої освіти. Якість навчання студентів дедалі більше залежить не лише від традиційних чинників, зокрема рівня підготовки викладацького складу чи забезпечення навчальними ресурсами, але й від адаптивності освітньої системи до зовнішніх загроз, здатності формувати стійкі механізми підтримки та мотивації студентів і персоналу.

Дослідження факторів, що визначають якість освітнього процесу в умовах кризових явищ, має принципове значення для забезпечення конкурентоспроможності українських університетів, формування освітньої політики держави, збереження академічного потенціалу та інтеграції в європейський і світовий простір. Це дозволить виявити слабкі місця освітньої системи та виробити науково обґрунтовані рекомендації для підвищення її стійкості, що особливо важливо в умовах воєнного стану та соціально-економічних трансформацій.

Окрім того, актуальність проблеми обґрунтовується державними документами, що формують стратегічні пріоритети розвитку української освіти. Відповідно до Стратегії розвитку вищої освіти України на 2022–2032 роки ключовими орієнтирами державної політики є стійкість, якість і безперервність освітнього процесу, а також цифровізація, автономія закладів освіти та ризик-орієнтоване управління [1]. В

умовах воєнного стану, енергетичних і соціально-економічних криз особливої ваги набуває дослідження чинників, що визначають ефективність навчання, адаптацію викладацьких методик, академічну підтримку студентів і технологічну готовність університетів.

Норми Закону України «Про вищу освіту» деталізують систему забезпечення якості, що охоплює моніторинг результатів навчання, академічну доброчесність, прозорість оцінювання та орієнтацію на стейкхолдерів, тим самим визначаючи рамки для емпіричного вивчення факторів, що впливають на якість освітнього процесу у вищій школі [2]. У Законі України «Про освіту» наголошується на принципах академічної відповідальності та рівного доступу до навчання, які стають критичними в умовах кризових обмежень [3]. Отже, визначення факторів, що впливають на якість освітнього процесу у вищій школі, забезпечує реалізацію положень державної освітньої політики, сприяє підвищенню стійкості університетів, удосконаленню внутрішніх систем якості й формуванню науково обґрунтованих управлінських рішень у кризових умовах.

Водночас наукова актуальність проблеми зумовлюється необхідністю системного осмислення теоретичних підходів до оцінювання якості освітнього процесу. У сучасній педагогіці відбувається переорієнтація від традиційних кількісних показників (успішність, відвідуваність, середній бал) до комплексних моделей, що враховують когнітивні, емоційні, соціальні та мотиваційні фактори. У цьому контексті дослідження українських учених узгоджується з європейськими підходами, визначеними в Європейському просторі вищої освіти (ЕНЕА) та Болонському процесі, де наголошується на студентоцентризмі, академічній культурі, автономії університетів і якості освітніх результатів [4]. Для України це означає необхідність інтеграції національної системи оцінювання успішності в європейський контекст через уніфікацію критеріїв якості, розвиток культури самооцінювання та впровадження доказових практик у системи забезпечення якості освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових і нормативних джерел засвідчує, що проблема забезпечення якості освітнього процесу у вищій школі України розглядається в кількох вимірах: правовому, педагогічному, управлінському та психологічному. Законодавча база, зокрема Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про вищу освіту» (2014) та Стратегія розвитку вищої освіти на 2022–2032 роки, визначає ключові принципи формування систем забезпечення якості, проте не враховує повною мірою вплив кризових чинників, таких як війна, енергетична нестабільність і соціально-економічні ризики. Аналітичні звіти Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, а також матеріали Світового банку та МОН України фіксують структурні проблеми: дефіцит експертних ресурсів, потребу в інституційній акредитації та підтримці психологічної стійкості студентів і викладачів.

У працях В. Гладуша, В. Головенкіна, М. Фіцули та інших подано класичне трактування педагогіки вищої школи та методів управління якістю освіти, однак питання адаптації до надзвичайних умов залишаються поза увагою. Сучасні дослідження С. Дубини, Л. Плетеницької, І. Холод та інших розкривають технологічні аспекти якості освітнього процесу під час дистанційного навчання, але недостатньо охоплюють комплексний вплив соціально-психологічних факторів. Водночас роботи С. Вітвицької, І. Дарманської, А. Рибчука та інших наголошують на ролі ефективного освітнього менеджменту й внутрішніх механізмів якості, проте не враховують сучасних викликів воєнного часу.

Отже, попри наявність значної теоретичної, нормативної та емпіричної бази, недостатньо досліджено класифікацію чинників, які впливають на якість освітнього процесу в умовах кризових явищ, що зумовлює актуальність подальших досліджень.

Формулювання мети статті. Виявити фактори, що впливають на якість освітнього процесу у вищій школі в умовах кризових явищ, надати їм класифікацію.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Закону України «Про освіту» (№ 2145-VIII від 05.09.2017), освітній процес визначається як *«система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом засвоєння знань, формування вмінь, навичок, компетентностей, світогляду, моральних і громадянських якостей»*. Окрім того, у статті 54 Закону уточнюється, що освітній процес у закладах освіти організовується відповідно до освітніх програм, навчальних планів і державних стандартів, забезпечується викладацьким складом і реалізується через поєднання навчальної, виховної, наукової та інноваційної діяльності [3]. У Законі України «Про вищу освіту» (№ 1556-VII від 01.07.2014) зазначено, що *«освітній процес у закладі вищої освіти – це інтелектуальна, творча діяльність учасників процесу навчання, спрямована на досягнення результатів навчання, передбачених відповідною освітньою програмою, та здобуття особою певного рівня освіти і кваліфікації»* [2]. Отже, згідно з українським законодавством освітній процес є цілісною системою діяльності, що об'єднує педагогічний, науковий, виховний, інноваційний і культурний виміри задля всебічного розвитку особистості здобувача освіти та забезпечення суспільного прогресу.

Крім законодавства, варто також згадати інші погляди на трактування поняття освітнього процесу. Так, згідно з Положенням про організацію освітнього процесу в Київському національному університеті

імені Тараса Шевченка *«освітній процес – система науково-методичних і педагогічних заходів, що спрямовані на набуття, примноження та використання знань, умінь й інших компетентностей в осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості»* [5].

Важливо зазначити, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки поняття освітнього процесу фактично прирівнюється до поняття навчально-виховного чи навчального процесу, тому в працях вітчизняних педагогів трапляються різні терміни під розумінням одного поняття. Наприклад, В. Головенкін визначає освітній (педагогічний) процес як цілеспрямовану взаємодію викладача і студента, що ґрунтується на взаємозалежності їхніх дій та спрямована на досягнення запланованих освітніх результатів і реалізацію цілей навчання [6]. В. Гладуш та Г. Лисенко стверджують, що навчально-виховний процес – це динамічна, взаємопов'язана діяльність усіх учасників освітнього середовища, яка має організований і цілеспрямований характер та забезпечує навчання, виховання, розвиток особистості, а також її професійну, моральну й психологічну готовність до різних сфер життєдіяльності [7]. М. Фіцула подає поняття навчального процесу як особливої форми виховної діяльності, що полягає в організації спільної професійно-педагогічної діяльності викладача та студента, спрямованої на досягнення поставленої мети навчання, виховання й професійної підготовки майбутнього фахівця [8]. Деякі вчені, зокрема В. Галузинський та М. Свтух, розглядаючи навчання як складову цілісного педагогічного процесу, визначають, що навчально-виховний процес полягає у взаємодії викладача й студента, спрямованій на підготовку останніх до майбутньої професійної діяльності [9].

Отже, *освітній процес у вищій школі* є взаємодією викладача та студента, що має двосторонній характер і спрямована на усвідомлене, активне й ґрунтовне оволодіння системою знань, умінь і навичок. У цьому процесі відбувається розвиток інтелектуальних і професійних здібностей, пізнавальних та фахових інтересів, формуються способи пізнавальної та професійної діяльності, а також науковий і професійний світогляд здобувача освіти.

Якість освіти (ст. 1, п. 19 ЗУ «Про освіту») визначається як *«відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг»*, тобто успішність навчання є практичним проявом якості освіти. Внутрішня система забезпечення якості освіти (ст. 41 ЗУ «Про освіту», ст. 16 ЗУ «Про вищу освіту») передбачає регулярний моніторинг результатів навчання студентів. Саме цей процес опосередковано слугує механізмом оцінювання їхньої успішності. Крім того, зазначено (ст. 1, ЗУ «Про вищу освіту»), що освітній процес спрямований на досягнення результатів навчання. Його успішність визначається ступенем досягнення цих результатів [2; 3].

Аналіз наукових підходів до визначення поняття якості освіти засвідчує відсутність єдиного тлумачення цього терміну в сучасному науковому дискурсі. Значна частина дослідників ототожнює якість освіти з ефективністю функціонування освітньої системи, тоді як інші науковці розглядають її як рівень досягнення здобувачами освіти нормативно визначених результатів навчання. Ця категорія має складну, багатовимірну природу, що зумовлює необхідність її міждисциплінарного аналізу [10]. Наприклад, якість освіти слід розглядати як поєднання якості освітнього процесу (діяльності) та якості його результатів. Такий підхід до визначення сутності поняття є найбільш обґрунтованим, оскільки він відображає взаємозв'язок між процесом навчання і кінцевими досягненнями. Науковці підкреслюють, що результативна складова якості освіти виявляється через рівень особистісного розвитку здобувача, тобто ступінь сформованості його знань, компетентностей і ціннісних орієнтацій [11].

Узагальнюючи різні підходи, якість освіти – це збалансована єдність якості умов, освітнього процесу та результату, що відображає відповідність освітньої системи цілям, соціальним нормам і стандартам освіти. Рівень якості освіти залежить від взаємодії трьох ключових чинників:

- якості нормативних орієнтирів (цілей, стандартів, критеріїв);
- якості ресурсного забезпечення (освітніх програм, кадрового потенціалу, матеріально-технічної бази, фінансів);
- якості освітніх процесів (наукової, педагогічної, управлінської діяльності, технологічних рішень), які безпосередньо формують професійну компетентність фахівців [12].

Критерії визначення якості освітнього процесу у вищій школі становлять комплекс взаємопов'язаних якісних і кількісних показників, що дають змогу всебічно оцінити рівень ефективності навчальної, виховної, наукової та організаційно-методичної діяльності в межах освітнього середовища закладу вищої освіти. Вони забезпечують можливість відстеження динаміки розвитку освітніх результатів, відповідності процесу навчання сучасним стандартам і вимогам професійної підготовки.

Якість освітнього процесу у вищій школі визначається не лише академічними досягненнями, а й сформованістю професійних компетентностей, розвитком творчого потенціалу, ціннісних орієнтацій і соціальної відповідальності здобувачів освіти. Одним із ключових аспектів виступає реалізація компетентісного підходу, що забезпечує інтеграцію знань, умінь, навичок і досвіду, необхідних для професійного становлення майбутнього фахівця [13].

Як зазначає С. Вітвицька, важливою умовою результативності освітнього процесу є застосування

науково обґрунтованих критеріїв оцінювання, що враховують принципи об'єктивності, індивідуалізації та диференціації навчання. Вона підкреслює, що саме система чітко визначених критеріїв забезпечує реальне оцінювання якості підготовки студентів, сприяє розвитку їхньої самостійності, мотивації та професійної самосвідомості [14]. Крім того, С. Вітвицька та В. Єремєєва розкривають значення критеріального підходу як інструменту педагогічного моніторингу, який пронизує всі етапи навчального процесу (від постановки цілей до підсумкового оцінювання результатів навчання). Авторки наголошують, що критерії мають не лише контрольну, а й розвивальну та коригувальну функції, адже дають можливість студентам усвідомлювати власні досягнення, планувати подальший розвиток і вдосконалювати освітню траєкторію [15].

Проведімо класифікацію критеріїв визначення якості освітнього процесу у вищій школі. У сучасній науці критерій розглядається як узагальнена ознака або параметр, на основі якого здійснюється оцінювання певного явища чи процесу. Інакше кажучи, це оцінний конструкт, що охоплює систему взаємопов'язаних характеристик. Конкретизація критерію реалізується через показники або індикатори, які виступають інструментами вимірювання й відображають ступінь досягнення визначеного рівня розвитку досліджуваної властивості чи якості.

Якість освіти є складною та багатовимірною категорією, тому в науковій інтерпретації її оцінювання передбачає врахування кількох взаємодоповнювальних аспектів, зокрема:

- дотримання визначених державних стандартів і нормативів, які забезпечують гарантований мінімум освітніх результатів;
- ступінь досягнення цілей навчання на всіх етапах освітнього процесу (від початкового рівня підготовленості здобувачів до підсумкових результатів їхнього розвитку);
- здатність освітньої системи задовольняти потреби та очікування споживачів освітніх послуг, зокрема студентів, роботодавців та суспільства;
- постійне прагнення до вдосконалення навчально-виховного процесу, його змісту, методів і технологій, що забезпечує динамічний розвиток освітньої системи в умовах сучасних викликів [16].

Європейський центр вищої освіти (CEPES) ЮНЕСКО визначає, що оцінювання якості освіти має базуватися на комплексі ключових критеріїв, а саме:

- інституційна місія та стратегічні цілі закладу освіти, які визначають його унікальність і напрям розвитку;
- характеристики освітньої моделі, що відображають структуру, зміст і методологію навчального процесу;
- стандарти окремих освітніх програм або дисциплін, які забезпечують узгодженість результатів навчання з міжнародними вимогами та очікуваннями стейкхолдерів освітнього простору [17].

Н. Островерхова трактує якість освіти як цілісну, інтегровану та багатовимірну характеристику освітнього процесу, що охоплює не лише рівень навченості, але й широкий спектр параметрів, які істотно впливають на підсумкову оцінку результатів навчання. Учена підкреслює, що якість освітніх результатів може як підвищуватися, так і знижуватися (аж до нульових або навіть негативних показників) залежно від сукупної дії низки чинників [18]. До ключових компонентів, які визначають цю якість, належать знання, уміння та навички, що розглядаються як перевірені практикою результати пізнання, здатність особистості ефективно застосовувати набуті знання в змінених умовах та виконувати дії автоматизовано, без постійного свідомого контролю (рис. 1).

Вагоме значення мають також показники особистісного розвитку, які відображають інтелектуальну, емоційну, мотиваційну й креативну зрілість здобувача освіти, його здатність до самовизначення, саморозвитку та морального вдосконалення. Якість освіти не може бути зведена лише до позитивних характеристик, оскільки вона включає й негативні ефекти освітнього процесу: перевантаження, перевтому, погіршення стану здоров'я, формування байдужості або відрази до навчання.

Крім того, до системи

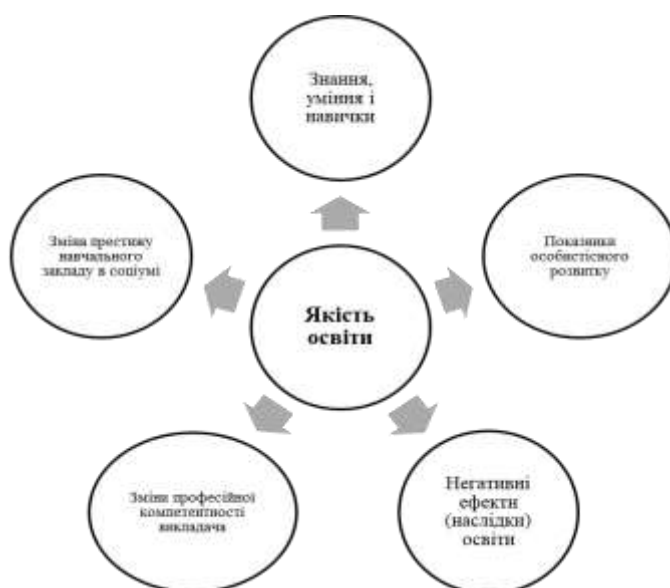


Рис. 1. Критерії визначення якості освітнього процесу за Н. Островерховою (складено автором на основі [18])

показників якості освіти варто віднести динаміку професійної компетентності викладача, його педагогічну майстерність і ставлення до праці, адже ефективність освітнього процесу значною мірою залежить від рівня професійного саморозвитку педагогічних кадрів. Завершальним параметром, який опосередковано відображає якість освітньої діяльності, виступає зміна престижу навчального закладу в соціумі, що є індикатором суспільної довіри та визнання результатів його роботи [19].

Спроба структурувати критерії оцінки якості освіти на основі методу декомпозиції знайшла своє відображення в працях Ю. Конаржевського (рис. 2). Учений розглядає категорію як інтегративну систему, що поєднує чотири взаємопов'язані блоки: критерії навченості, особистісного і фізичного розвитку, динамічні й процесуальні компоненти та статистичні процесуальні дані. Така структура дозволяє охопити не лише когнітивний результат навчання, а й виховні, організаційно-управлінські та соціальні аспекти функціонування освітнього закладу.

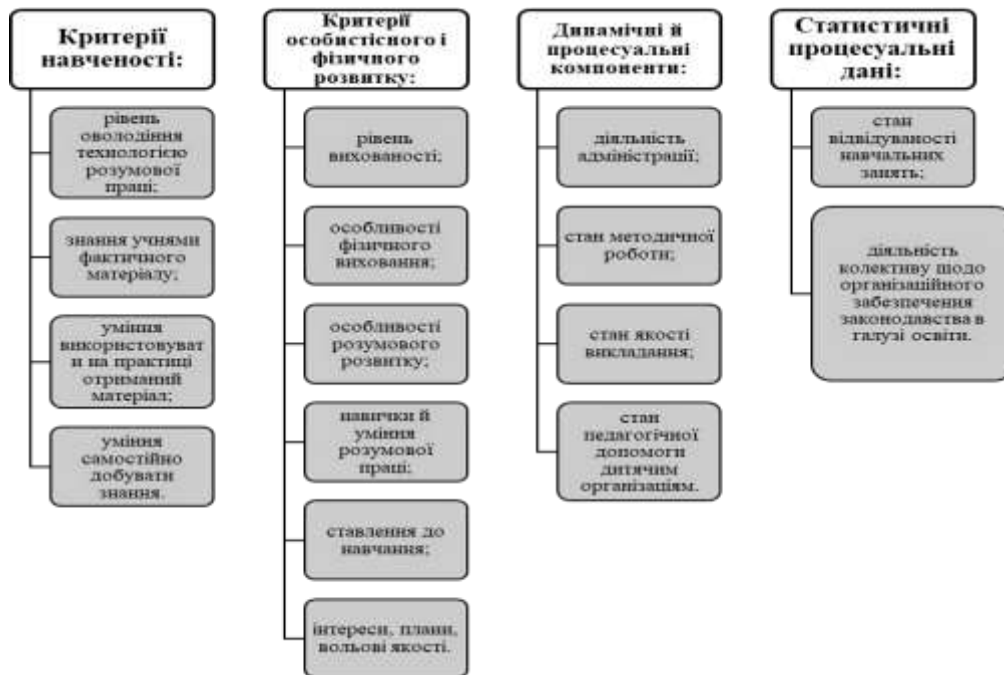


Рис. 2. Критерії визначення якості освітнього процесу за Ю. Конаржевським
(складено автором на основі [16])

Кожен блок відображає певний вимір якості (від рівня засвоєння знань і сформованості розумових навичок до особливостей виховання, методичної діяльності, педагогічної взаємодії та дотримання освітніх стандартів). Отже, модель Конаржевського демонструє системний підхід до розуміння якості освіти, у якому враховується єдність результативних і процесуальних чинників, що формують цілісну картину ефективності освітнього процесу.

Для системного оцінювання ефективності освітнього процесу доцільно використовувати узагальнену систему критеріїв (табл. 1).

Отже, представлені критерії й показники дають змогу всебічно оцінити рівень професійної підготовки здобувачів освіти від засвоєння знань до сформованості професійного мислення, комунікативних і креативних компетентностей. Така структура забезпечує інтеграцію теоретичних і практичних аспектів навчання, сприяє формуванню цілісного уявлення про готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності та розвитку його особистісного потенціалу. Застосування цих критеріїв у системі внутрішнього моніторингу якості освіти дозволяє підвищити об'єктивність оцінювання освітніх результатів, виявити резерви вдосконалення навчального процесу й забезпечити його відповідність сучасним вимогам професійної освіти.

Після десятиріччя дії Закону України «Про вищу освіту» та п'ятирічного функціонування Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) система зовнішнього забезпечення якості увійшла у фазу адаптації до надзвичайних умов: воєнного стану, соціально-економічної нестабільності та демографічного скорочення студентського контингенту. Незважаючи на повноцінний запуск механізмів акредитації відповідно до стандартів ESG-2015, формування внутрішніх систем якості в 561 закладі освіти та відкритість до міжнародного співробітництва, наявні кризові процеси суттєво обмежують потенціал розвитку галузі [21].

Таблиця 1

Критерії визначення якості освітнього процесу
(складено автором на основі [20])

Критеріальний блок	Критерій	Зміст критерію	Прояв в освітньому процесі
1. Професійні знання	рівень професійних знань	ступінь засвоєння теоретичного матеріалу та володіння понятійно-категоріальним апаратом	успішне виконання контрольних, тестових і проєктних завдань, здатність відтворювати та інтерпретувати матеріал
	структура професійних знань	системність і логічна впорядкованість знань у межах освітньої програми	обудова міждисциплінарних зв'язків, узагальнення матеріалу в наукових виступах, дослідженнях
	стійкість знань	тривалість збереження засвоєного матеріалу та здатність до його відтворення в нових умовах	використання раніше здобутих знань під час розв'язання нестандартних професійних ситуацій
	володіння знаннями (інтегроване використання)	здатність застосовувати знання комплексно з метою аналізу / синтезу й вирішення практичних завдань	виконання курсових або кваліфікаційних робіт, самостійні дослідження міжпредметного характеру
2. Готовність до професійної діяльності	рольова структура діяльності	усвідомлення власних функцій у професійному середовищі, здатність працювати в команді	участь у навчальних групових проєктах, рольових іграх, симуляціях професійних ситуацій
	види діяльності	розмаїття практичних дій, які опановує студент відповідно до майбутньої професії	виконання лабораторних, практичних і польових робіт, проходження виробничої практики
	навички прийняття рішень	уміння оцінювати альтернативи, прогнозувати результати та ухвалювати обґрунтовані рішення	участь у кейс-стаді, розв'язання проблемних завдань, ініціативність під час групових дискусій
	навички експертно-аналітичної роботи	здатність до аналізу, оцінювання та інтерпретації інформації у професійному контексті	підготовка аналітичних звітів, рецензій, експертних висновків, участь у наукових конференціях
3. Самосвідомість професіоналізму	стратегія кар'єри	уміння планувати професійний розвиток і визначати траєкторію зростання	формування індивідуальної освітньої траєкторії
	розвиток здібностей	прагнення до самовдосконалення, розширення професійних компетентностей	самостійна робота над індивідуальними проєктами, самоосвіта, відвідування факультативів
	упевненість у готовності до професійної діяльності	усвідомлення власної компетентності, здатність діяти автономно	успішне проходження практики, здатність представляти результати своєї діяльності публічно
	якість засвоєння освітньо-професійної програми	глибина розуміння цілей і логіки програми підготовки	узгодженість навчальних результатів з освітніми цілями, позитивна динаміка академічних досягнень
4. Структура індивідуально-професійних якостей	комунікабельність	здатність ефективно взаємодіяти з іншими в навчальному та професійному середовищі	активність у групових обговореннях, володіння культурою мовлення, толерантність у спілкуванні
	стиль поведінки	визначений тип професійної поведінки, орієнтований на етичність і партнерство	демонстрація відповідальності, тактовності, конструктивності в навчально-виховному процесі
	рішучість (скхильність до ризику)	здатність ухвалювати рішення в умовах невизначеності, прояв ініціативи	активна участь у дослідницьких і стартап-проєктах, лідерська поведінка
	тип професійного мислення	характер когнітивної діяльності, що відображає професійно-аналітичний підхід	використання системного та критичного мислення під час розв'язання навчальних завдань
5. Додаткові характеристики якості	культурологічна орієнтація	рівень засвоєння культурних і гуманістичних цінностей, повага до різноманіття	інтеграція культурного контексту в навчальні дисципліни, участь у культурно-просвітницьких заходах
	система цінностей	моральні, етичні та соціальні орієнтири особистості	відповідальне ставлення до навчання, дотримання академічної доброчесності, участь у волонтерській діяльності
	креативний потенціал	здатність до творчого мислення, продукування нових ідей і підходів	виконання творчих проєктів, участь у конкурсах інноваційних рішень, авторські ініціативи
	володіння іноземною мовою	комунікативна компетентність у міжнародному контексті	використання іноземної мови під час презентацій, наукових публікацій, участь у міжнародних програмах

Найпотужнішим деструктивним чинником виступає воєнний стан, який спричинив масштабне руйнування матеріально-технічної бази університетів, втрату людського потенціалу та фрагментацію академічного середовища. Станом на кінець 2024 р. пошкоджено 3 тис. 798 освітніх закладів, із них 365 повністю зруйновано [22]. Евакуація академічних кадрів, тимчасова окупація територій, порушення комунікацій і логістичних зв'язків призвели до системної невизначеності, що ускладнює процеси управління та стратегічного планування у сфері освіти. За оцінками Світового банку з початку повномасштабної агресії було переміщено близько 665 тис. студентів (приблизно 16 % їх загальної чисельності) та понад 25 тис. педагогічних працівників [23].

Одночасно воєнні умови стимулювали розвиток гнучких і дистанційних форматів навчання, які, попри свої технологічні переваги, посилили цифрову нерівність і зменшили рівень інтерактивності освітнього процесу [24]. У 2023 р. лише 44 % студентів мали можливість здебільшого або постійно навчатися очно, тоді як 39 % – переважно онлайн, а в прифронтових регіонах частка очного навчання становила лише 14 %. Ці тенденції засвідчують структурну кризу галузі та водночас окреслюють потенціал адаптації системи вищої освіти до надзвичайних умов за рахунок цифровізації, гнучких форматів та міжнародної підтримки [25].

Суттєвим дестабілізуючим чинником для системи вищої освіти України в 2024–2025 роках є поглиблення економічної кризи, яка призвела до скорочення державного фінансування, зниження обсягів наукових грантів і загального зменшення інвестицій у сферу освіти та науки. Унаслідок секвестру бюджету в 2023–2024 рр. освітня галузь втратила близько ~8,6 % свого фінансування порівняно з довоєнним рівнем, а частина коштів, передбачених на наукові дослідження, була спрямована на оборонні потреби [26]. Це спричинило зниження заробітних плат викладачів і погіршення умов праці, що, своєю чергою, негативно вплинуло на мотивацію молодих науковців. Одночасно відбувається структурна нерівність у розвитку освітніх інституцій: провідні університети Києва, Львова та Харкова завдяки участі в міжнародних грантових програмах зберігають відносну фінансову стабільність, тоді як більшість регіональних закладів перебувають у стані хронічного ресурсного дефіциту.

До внутрішніх кризових явищ належить падіння довіри до якості вищої освіти, зумовлене розривом між академічною теорією та реаліями ринку праці. Надмірна формалізація освітніх стандартів, бюрократичний контроль і недостатня інтеграція з бізнесом створюють дисфункційність освітньої системи, у якій переважає кількісна, а не якісна логіка розвитку.

Варто наголосити і на психологічному та ціннісному вимірі кризи. Війна та суспільна турбулентність породили феномен емоційного виснаження викладачів і студентів, зниження когнітивної концентрації та мотивації до навчання. Зростає потреба в психолого-педагогічному супроводі, реабілітаційних програмах і формуванні культури взаємопідтримки в академічному середовищі.

Криза також має інституційну природу. Багато університетів втрачають стратегічну суб'єктність, переходячи від моделі розвитку до моделі виживання. Це супроводжується фрагментацією освітнього простору, відсутністю горизонтальної кооперації між ЗВО, дублюванням спеціальностей і неефективним розподілом фінансових потоків.

Серед ключових викликів вищої освіти також варто згадати такі: надмірна кількість освітніх програм, дефіцит ресурсів для проведення їх якісного оцінювання, посилення запиту суспільства на підвищення якості освіти, а також потреба в впровадженні інституційної акредитації, незалежних установ оцінювання та нових форматів зовнішнього контролю. Водночас актуалізується проблема академічної доброчесності, яка ускладнюється судовими суперечками та низьким рівнем готовності окремих закладів до саморефлексії й прозорості. У цих умовах модернізація системи забезпечення якості вищої освіти постає не лише як управлінський виклик, а як стратегічна відповідь на кризу довіри та ефективності [21].

Отже, було визначено такі найбільш значущі фактори впливу на якість освітнього процесу в Україні (рис 3). Серед пріоритетних напрямів оновлення, виділеними НАЗЯВО, упровадження інституційної акредитації як показника найвищої якості освіти, розбудова конкурентного середовища через незалежні установи оцінювання, цифровізація процедур, гармонізація з європейськими підходами ESG-2015, а також посилення культури академічної доброчесності. Отже, подолання кризових явищ у системі вищої освіти можливе лише за умови узгодженої взаємодії державних інституцій, університетів і громадянського суспільства, що забезпечить сталість реформ і підвищення довіри до українського освітнього простору в європейському вимірі [21].

На основі досліджених факторів можна виділити такі групи: соціально-економічні, організаційні, психологічні, технологічні (табл. 2).

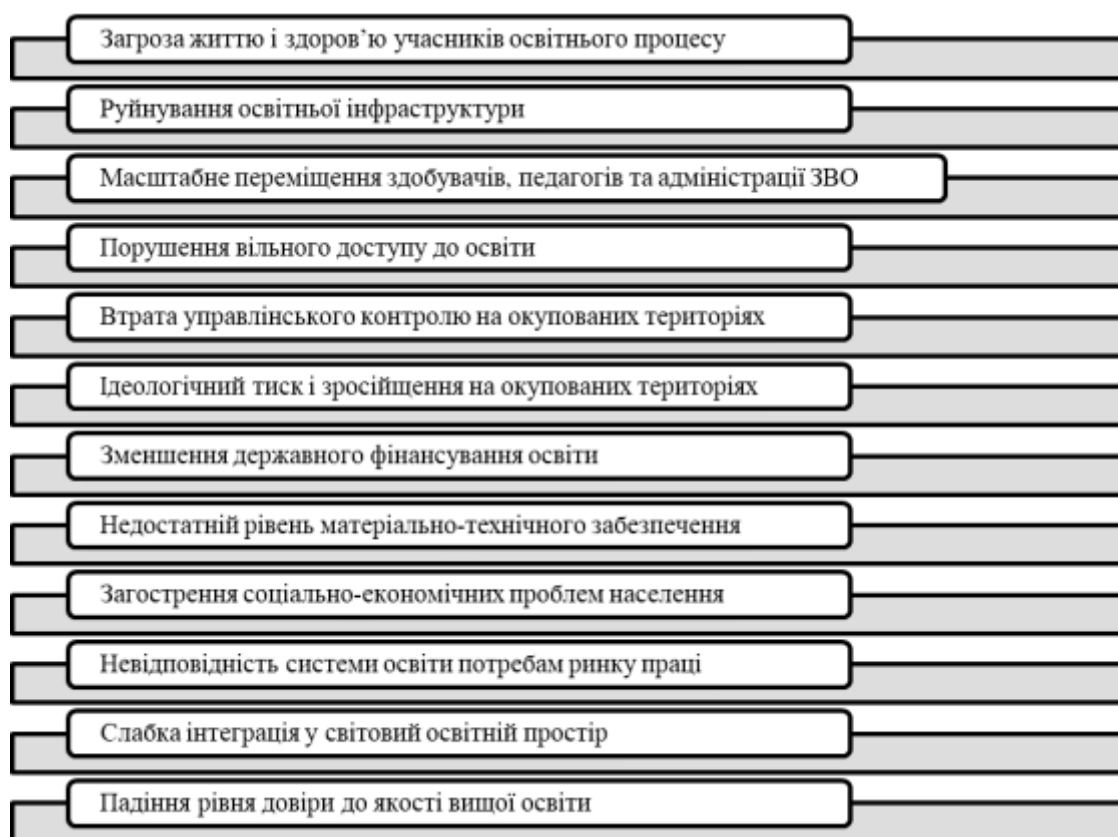


Рис. 3. Найбільш значущі фактори впливу на якість освітнього процесу в Україні
(складено автором на основі [27])

Таблиця 2

Класифікація факторів впливу на якість освітнього процесу в ЗВО в умовах кризових явищ
(складено автором)

Група факторів	Характеристика впливу на якість освіти
Соціально-економічні	Рівень фінансування освіти, матеріальна стабільність студентів, можливість отримання стипендій, поєднання навчання з роботою, стан здоров'я, рівень соціальної підтримки. Визначають доступність, мотивацію та успішність навчання.
Організаційні	Ефективність управління ЗВО, рівень автономії, кадрова політика, академічна доброчесність, внутрішній контроль якості. Забезпечують сталість і результативність освітнього процесу.
Психологічні	Мотивація до навчання, адаптація до стресових умов, психологічний клімат у колективі, комунікація між учасниками освітнього процесу. Визначають емоційну стабільність і внутрішню гармонію.
Технологічні	Рівень цифровізації, використання онлайн-платформ, мультимедійних засобів, інноваційних технологій навчання. Підвищують ефективність, доступність і конкурентоспроможність освіти.

Сукупність наведених факторів відображає багатовимірний характер формування якості освітнього процесу в закладах вищої освіти. Соціально-економічні чинники визначають матеріальну та соціальну спроможність студентів і викладачів ефективно брати участь у навчальному процесі, впливаючи на рівень доступності, мотивації та академічної стабільності. Організаційні фактори формують управлінську ефективність, академічну автономію, кадрову політику та здатність закладу адаптуватися до зовнішніх викликів і забезпечувати сталість якості. Психологічні чинники забезпечують позитивний освітній клімат, підтримують мотиваційний потенціал, соціально-емоційну рівновагу й готовність до взаємодії в умовах стресу чи невизначеності. Технологічні фактори виступають ключовим інструментом модернізації освітнього середовища, забезпечуючи цифровізацію, інноваційність і інтерактивність навчання, що є передумовою конкурентоспроможності сучасного університету.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що якість освітнього процесу у вищій школі України формується під впливом багатовимірної сукупності чинників, які в умовах кризових явищ набувають особливої значущості. Встановлено, що традиційні підходи до оцінювання якості, зосереджені переважно на

академічних результатах і формальних стандартах, не відображають повною мірою специфіку функціонування університетів у контексті війни, економічної турбулентності та соціально-демографічних трансформацій. Аналіз нормативних документів, наукових концепцій і фактичного стану освітньої системи доводить, що якість освіти є інтегральною характеристикою, яка постає результатом взаємодії соціально-економічних, організаційних, психологічних та технологічних чинників. Саме їхня взаємозалежність визначає стійкість університетів, ефективність навчання та здатність закладів освіти виконувати суспільно значущі функції в умовах надзвичайних ситуацій.

На основі здійсненої класифікації встановлено, що соціально-економічні чинники визначають можливості доступу до якісної освіти та академічної стабільності; організаційні чинники формують управлінську здатність університету забезпечувати сталість освітнього процесу; психологічні чинники визначають мотиваційний потенціал та емоційну витривалість учасників освітнього процесу; технологічні чинники виступають основою модернізації та інноваційного розвитку. Сукупність цих груп факторів дозволяє системно оцінити якість освітнього процесу, виявити інституційні ризики та визначити напрями реформування освітнього середовища.

Перспективи подальших досліджень полягають насамперед у необхідності емпіричної перевірки виявлених факторів, що визначають якість освітнього процесу в умовах кризових явищ. Подальша робота має бути спрямована на розроблення та апробацію інструментарію, здатного вимірювати реальний вплив соціально-економічних, організаційних, психологічних і технологічних чинників на академічні результати, мотивацію та успішність здобувачів освіти. Окремим напрямом подальших розвідок є розроблення практичних рекомендацій щодо нівелювання негативного впливу цих факторів. Це передбачає обґрунтування управлінських рішень для університетів, створення моделей підтримки студентів і викладачів, удосконалення внутрішніх систем забезпечення якості, а також формування технологічних та організаційних рішень, здатних підвищити стійкість освітнього середовища.

Список використаної літератури

1. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p#Text> (дата звернення: 09.11.2025).
2. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII : станом на 22.09.2025 р. (підстава – 4562-IX). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 09.11.2025).
3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 31.10.2025 р. (підстава – 4510-IX). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 09.11.2025).
4. Європейський простір вищої освіти (EHEA) та Болонський процес. URL: <https://ehea.info> (дата звернення: 09.11.2025).
5. Положення про організацію освітнього процесу у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка (із змінами згідно з рішенням Вченої ради від 27.01.2025 р.). URL: http://nmc.univ.kiev.ua/docs/Polozhennia-pro-organizatsiyu-osvitniogo-procesu-11_04_2022.pdf (дата звернення: 09.11.2025).
6. Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи : підручник. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : КПП ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с.
7. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. Дніпропетровськ : Акцент, 2014. 416 с.
8. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.
9. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія. Рівне, 1996. С. 30–37, 49–54.
10. Тализін М. Проблеми якості освіти. Київ : Наукова думка, 2006. 112 с.
11. Панасюк В. Використання досвіду управління якості освіти. *Підручник для директора*. 2007. № 8. С. 42–51.
12. Бутова Н. Сутність і структура поняття «якість освітнього процесу» у філософській та психолого-педагогічній літературі. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 1. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN17/12bnotpl.pdf> (дата звернення: 09.11.2025).
13. Defining Student Success Data Initiative: Recommendations for a Glossary of Terms. 2019. URL: http://download.hlcommission.org/initiatives/StudentSuccessGlossaryofTerms_2019.pdf (дата звернення: 09.11.2025).
14. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти. Акмеодосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 302–347.
15. Вітвицька С. С., Єремєєва В. М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів університетів заочної форми навчання та непедагогічного профілю. Житомир : ФОП Левковець Н. М., 2017. 232 с.
16. Аненкова І. П. Критерії і показники якості освіти у ВНЗ. *Наука і освіта*. 2011. № 8. С. 4–7. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8_2011/1.pdf (дата звернення: 09.11.2025).
17. Ewell P., Wellman J. Enhancing Student Success in Education : Summary Report of the NPEC Initiative and National Symposium on Postsecondary Student Success. Washington, DC : National Postsecondary Education Cooperative, 2007.
18. Островецька Н. Оцінка якості освіти. *Освіта і управління*. 2005. № 1, Т. 8. С. 109–113.
19. Яременко П. С. Якість освіти в Україні. Київ : Лібра, 2001. 57 с.

20. Болдуєв М. В. Оцінювання якості вищої освіти : норми, критерії, характеристики готовності до професійної діяльності з урахуванням її рольової структури. *Історія педагогіки*. 2011. № 21. С. 40. URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2011/21/40.pdf> (дата звернення: 09.11.2025).
21. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. Доповідь про стан забезпечення якості вищої освіти в Україні у 2024 році. Київ, 2024. 172 с. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2025/06/Доповідь-про-якість-вищої-освіти-2024.pdf> (дата звернення: 09.11.2025).
22. Overview of the Key Reforms and Priorities in Higher Education of Ukraine. Erasmus+. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2023/05/neo_heres_ukrainian-higher-education-reforms_2024-1.pdf (дата звернення: 09.11.2025).
23. Education : Impact of the War in Ukraine. The World Bank. 2022. URL: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099945306202211104/pdf/P1775870809f1d04d0844c0e7042abf0eb5.pdf> (дата звернення: 09.11.2025).
24. Opanasenko Y., Novikova V. Distance Learning in Higher Education : The Experience of the Covid-19 Pandemic and War in Ukraine. *Educational Challenges*. 2022. Vol. 27, № 2. P. 151–168. DOI: 10.34142/2709-7986.2022.27.2.11.
25. War and Education. Ministry of Education and Science of Ukraine. 2024. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/02/10/Report.War.and.education.Two.years.of.full.scale.invasion.2024.eng-10.02.2024.pdf> (дата звернення: 09.11.2025).
26. Fiscal Digest. Kyiv School of Economics (KSE). 2023. URL: <https://kse.ua/wp-content/uploads/2024/02/FISCAL-DIGEST-2023-1.pdf> (дата звернення: 09.11.2025).
27. Сідлецький С., Шандар А. Вища освіта в Україні в умовах воєнного стану : виклики та пріоритети. *Економіка та суспільство*. 2024. № 64. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-64-151>.

CLASSIFICATION OF FACTORS AFFECTING THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION IN TIMES OF CRISIS

Bachurina Diana

Master's student in the educational programme 'Higher Education Pedagogy'
Taras Shevchenko National University of Kyiv

Introduction. The current development of higher education in Ukraine is taking place amid crisis transformations associated with martial law, economic instability, digital inequality, and psychological exhaustion among participants in the educational process. In such conditions, traditional approaches to assessing the quality of education are proving insufficient, as they do not take into account the complex impact of external and internal threats. There is a growing need for a scientific rethinking of the factors that determine the quality of the educational process and for updating the methodology for assessing the performance of higher education institutions.

Purpose. Identify factors that influence the quality of the educational process in higher education in times of crisis and classify them.

Methods. The study uses a set of theoretical methods: review of scientific literature, analysis and synthesis, induction and deduction, generalisation and comparison. This methodological approach made it possible to systematically compare normative provisions, scientific approaches and actual challenges of Ukrainian higher education functioning in conditions of war and socio-economic transformations.

Results. It has been established that the quality of the educational process is shaped by four interrelated groups of factors: socio-economic, organisational, psychological and technological. Their role in ensuring the accessibility of education, managerial efficiency, motivational stability and innovative development of the educational environment has been substantiated. The criteria for assessing the quality of the educational process, which cover professional knowledge, readiness for professional activity, the structure of individual professional qualities and additional value characteristics, have been systematised. It has been shown that comprehensive consideration of these factors is a necessary condition for improving internal quality assurance systems and adapting universities to extraordinary conditions.

Originality. For the first time, a system of influence of technological, psychological, socio-economic and organisational factors on the quality of the educational process has been substantiated, taking into account the specifics of the functioning of Ukrainian higher education institutions in conditions of martial law. Approaches to structuring quality assessment criteria have been improved, and a systematic model of their action and manifestations in the educational environment has been proposed.

Conclusion. The study shows that the quality of the educational process in crisis conditions is an integral characteristic that is formed under the influence of a multidimensional system of factors. Their careful consideration determines the stability of universities and the effectiveness of educational programmes. Prospects for further research lie in the need for empirical verification of analytically identified factors, the development of quantitative indicators of their impact, and the creation of practical recommendations for mitigating the negative effects of socio-economic, organisational, psychological and technological challenges.

Keywords: *higher education, quality of education, higher education institutions, crisis phenomena, influencing factors, educational process, quality management.*

References

1. Pro skhvalennia Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23.02.2022 № 286-r. (2022). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p#Text> [in Ukrainian].
2. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII (stanom na 22.09.2025 r.). (2025). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
3. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII (stanom na 31.10.2025 r.). (2025). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
4. European Higher Education Area (EHEA) and Bologna Process. (n.d.). URL: <https://eha.info>
5. Polozhennia pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu u Kyivs'komu natsional'nomu universyteti imeni Tarasa Shevchenka (iz zminamy vid 27.01.2025 r.). (2025). URL: http://nmc.univ.kiev.ua/docs/Polozhennia-pro-organizatsiyu-osvitniogo-procesu-11_04_2022.pdf [in Ukrainian].
6. Holovenkin, V.P. (2019). Pedahohika vyshchoi shkoly (2-he vyd., pererobl. i dopov.). Kyiv: KPI im. Ihoria Sikorskoho. [in Ukrainian].
7. Hladush, V.A., Lysenko, H.I. (2014). Pedahohika vyshchoi shkoly: teoriia, praktyka, istoriia. Dnipropetrovsk: Aktsent. [in Ukrainian].
8. Fitsula, M.M. (2006). Pedahohika vyshchoi shkoly. Kyiv: Akademvydav. [in Ukrainian].
9. Haluzynskiy, V.M., Yevtukh, M.B. (1996). Pedahohika: teoriia ta istoriia (pp. 30–37, 49–54). Rivne. [in Ukrainian].
10. Talyzin, M. (2006). Problemy yakosti osvity. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].
11. Panasiuk, V. (2007). Vykorystannia dosvidu upravlinnia yakosti osvity. Pidruchnyk dlia dyrektora, 8, 42–51. [in Ukrainian].
12. Butova, N. (2012). Sutnist i struktura poniattia «iakist osvitnyoho protsesu» u filosofskii ta psykhohopedahohichnii literaturi. Naukovyi visnyk Donbasu, 1. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN17/12bnotpl.pdf> [in Ukrainian].
13. Defining Student Success Data Initiative: Recommendations for a Glossary of Terms. (2019). URL: http://download.hlcommission.org/initiatives/StudentSuccessGlossaryofTerms_2019.pdf
14. Vitvytska, S.S. (2016). Teoretychni i metodychni zasady pedahohichnoi pidhotovky mahistriv v umovakh stupenevoi osvity. In O.A. Dubaseniuk (Ed.), Akmedosiahnennia naukovtsiv Zhytomyrskoi naukovopedahohichnoi shkoly (pp. 302–347). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. [in Ukrainian].
15. Vitvytska, S.S., Yermieieva, V.M. (2017). Pedahohika: navch. posib. dlia studentiv universytetiv zaochnoi formy navchannia ta nepedahohichnoho profilu. Zhytomyr: FOP Levkovets N.M. [in Ukrainian].
16. Anenkova, I.P. (2011). Kryterii i pokaznyky yakosti osvity u VNZ. Nauka i osvita, 8, 4–7. URL: https://scienceandeducation.pdp.edu.ua/doc/2011/8_2011/1.pdf [in Ukrainian].
17. Ewell, P., Wellman, J. (2007). Enhancing Student Success in Education: Summary Report of the NPEC Initiative and National Symposium on Postsecondary Student Success. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.
18. Ostroverkhova, N. (2005). Otsinka yakosti osvity. Osvita i upravlinnia, 8(1), 109–113. [in Ukrainian].
19. Yaremenko, P.S. (2001). Yakist osvity v Ukrainy. Kyiv: Libra. [in Ukrainian].
20. Boluiev, M.V. (2011). Otsiniuvannia yakosti vyshchoi osvity: normy, kryterii, kharakterystyky hotovnosti do profesiinoi diialnosti z urakhuvanniam yii rolovoi struktury. Istoriia pedahohiky, 21, 40. URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2011/21/40.pdf> [in Ukrainian].
21. Natsionalne ahentstvo iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity. (2024). Dopovid pro stan zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity v Ukraini u 2024 rotsi. Kyiv. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2025/06/Доповідь-про-якість-вищої-освіти-2024.pdf> [in Ukrainian].
22. Erasmus+. (2024). Overview of the Key Reforms and Priorities in Higher Education of Ukraine. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2023/05/neo_heres_ukrainian-higher-education-reforms_2024-1.pdf
23. World Bank. (2022). Education: Impact of the War in Ukraine. URL: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/09994530620221104/pdf/P1775870809f1d04d0844c0e7042abf0eb5.pdf>
24. Opanasenko, Y., Novikova, V. (2022). Distance Learning in Higher Education: The Experience of the Covid-19 Pandemic and War in Ukraine. Educational Challenges, 27(2), 151–168. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.11>
25. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). War and Education. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/02/10/Report.War.and.education.Two.years.of.full.scale.invasion.2024.eng-10.02.2024.pdf>
26. Kyiv School of Economics. (2023). Fiscal Digest. URL: <https://kse.ua/wp-content/uploads/2024/02/FISCAL-DIGEST-2023-1.pdf>
27. Sidelskiy, S., Shandar, A. (2024). Vyshcha osvita v Ukraini v umovakh voiennoho stanu: vyklyky ta priorytety. Ekonomika ta suspilstvo, 64. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-64-151> [in Ukrainian].



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 26.11.2025 р.
Прийнято редакцією 26.12.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

УДК 373.05:81'271+(811.161.2:37.022)
DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-156-161

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Горошкіна Олена Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу навчання української мови та літератури
Інститут педагогіки НАПН України
e-mail: olenagoroshkina@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-0378-888X

Груба Таміла Леонідівна

доктор педагогічних наук, професор, декан історико-філологічного факультету
Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука
e-mail: grubatamila@i.ua
ORCID ID: 0000-0002-9305-9372

У статті розмежовано поняття «інформаційна грамотність», «інформаційно-комунікаційна компетентність», показано роль української мови як навчального предмета у формуванні в учнів умінь працювати з інформацією та окреслено ефективні напрями формування інформаційної грамотності в контексті вимог НУШ, до яких уналежнено такі: комплексна робота з текстами різної жанрово-стильової належності, різних форматів; реалізація міжпредметних зв'язків української мови з інформатикою; організація дослідницької діяльності учнів на основі роботи з різними видами інформації. Запропоновано зразки вправ і завдань, які можна використати на уроках української мови в межах виокремлених напрямів. Особливу увагу приділено реалізації першого напрямку, акцентовано на необхідності використання в освітньому процесі, крім традиційних, перерваних і змішаних текстів.

Ключові слова: інформаційна грамотність, критичне мислення, методи роботи з інформацією, урок української мови.

Постановка проблеми. В умовах динамічного інформаційного суспільства особливого значення набуває формування в учнів умінь працювати з інформацією: знаходити, критично оцінювати, аналізувати, усвідомлено й комунікативно доцільно використовувати її. Загальновідомо, що сучасний учень щодня взаємодіє з великими обсягами інформації, тому важливо забезпечити умови, за яких формування інформаційної грамотності стане складником освітнього процесу. Стратегічні документи – Концепція Нової української школи (далі – НУШ), оновлений Державний стандарт базової середньої освіти – визначають уміння працювати з інформацією як наскрізне, адже його сформованість впливає на здатність учнів навчатися впродовж життя, ефективно комунікувати, приймати виважені й правильні рішення. У Державному стандарті першим з-поміж наскрізних умінь визначено вміння «читати з розумінням», що передбачає «здатність до емоційного, інтелектуального, естетичного сприймання і усвідомлення прочитаного, розуміння інформації, записаної (переданої) у різний спосіб або відтвореної технічними пристроями, що охоплює, зокрема, уміння виявляти приховану і очевидну інформацію, висловлювати припущення, доводити надійність аргументів, підкріплюючи власні висновки фактами та цитатами з тексту, висловлювати ідеї, пов'язані з розумінням тексту після його аналізу і добору контраргументів» [8].

Українська мова має значні можливості для формування інформаційної грамотності, оскільки на уроках учні вчаться опрацьовувати, інтерпретувати, створювати інформаційні повідомлення. Робота з текстами різних типів, стилів і жанрів мовлення, розвиток умінь критично читати, формулювати й аргументувати власну думку сприяють формуванню в учнів інформаційної грамотності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різним аспектам проблеми формування інформаційної грамотності учнів на уроках української мови присвячено праці С. Байняшової, Н. Бондаренко, Т. Бондаренко, Л. Галаєвської, Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Грубої, О. Караман, С. Карамана, О. Кучерук, Т. Резнік та інших дослідників. С. Байняшова здійснила контент-аналіз поняття «інформаційна грамотність» [2], докладно схарактеризувала специфіку психічних процесів, що мають вплив на формування інформаційної грамотності учнів, зокрема кліпового мислення старшокласників, рефлексії [1]. У працях Л. Галаєвської схарактеризовано

можливості формування інформаційно-комунікаційної компетентності в процесі вивчення української мови [6]. Т. Резнік у дисертації теоретично обґрунтувала та представила авторську методику формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів 10 класу ліцею в процесі навчання української мови (профільний рівень) [9]. Цікаву методику формування інформаційно-цифрової компетентності розробила Т. Бондаренко [5]. У публікаціях Н. Бондаренко відображено особливості формування читацької грамотності учнів. Дослідниця пропонує низку прийомів роботи з текстами, зокрема «вести діалог: ставити запитання, давати на нього орієнтовну відповідь і перевіряти себе в процесі подальшого читання. Так вибудовується розгалужена система використання запитань і відповідей: пошук у тексті готових відповідей на поставлене запитання, формулювання прихованих запитань, відповідь на які міститься в тексті, й відповіді на них; відповіді на імпліцитно наявні у тексті запитання, відповідей на які там немає» [4, с. 25]. Водночас зазначимо, що на периферії дослідницької уваги перебуває проблема формування інформаційної грамотності на уроках української мови, що й зумовлює актуальність нашої наукової розвідки.

Мета статті – показати роль української мови як навчального предмета у формуванні в учнів умінь працювати з інформацією та окреслити ефективні напрями формування інформаційної грамотності в контексті вимог НУШ.

Виклад основного матеріалу. Будь-яке дослідження передбачає уточнення змісту базових понять. Як засвідчує аналіз учительських сайтів і блогів, педагоги нерідко ототожнюють поняття *інформаційна грамотність* та *інформаційно-комунікаційна компетентність*, що й зумовлює потребу розмежувати й потлумачити їх.

На думку американської дослідниці К. Дойл, точна і повна інформація є основою для прийняття правильних рішень; інформаційно грамотна особистість здатна формулювати запитання на основі здобутої інформації; визначає потенційні джерела інформації; розробляє успішні пошукові стратегії; володіє джерелами інформації, відповідними комп'ютерними й іншими технологіями; оцінює інформацію, організовує інформацію для практичного використання; інтегрує нову інформацію в наявний масив знань; використовує інформацію для розв'язання проблем [10]. С. Байняшова визначає інформаційну грамотність як «здатність особистості проявляти свої інформаційні потреби, шукати, аналізувати, оцінювати та етично використовувати інформацію; здатність, котра формує розуміння інформації та як вона (інформація) працює; як сукупність умінь працювати з інформацією, ідентифікувати та орієнтуватися в інформаційних ресурсах, на навичках необхідних для правильного пошуку, використання інформації» [2, с. 13–14].

Інформаційно-комунікаційну компетентність витлумачують як «здатність до ефективного та критичного використання інформаційно-комунікаційних технологій задля розв'язання освітніх завдань з української мови; уміння застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в різних сферах життєдіяльності на основі відповідних компетенцій, які охоплюють розвинену систему знань, навичок, відповідальності та мотивації, особистісних ціннісних орієнтирів, мовного досвіду, мовної стійкості» [9, с. 3].

Аналіз і синтез наукових праць із порушеної проблеми дають змогу з'ясувати, що інформаційна грамотність – це базова здатність особистості працювати з інформацією: знаходити потрібні дані, визначати їхню достовірність, актуальність, аналізувати, інтерпретувати, використовувати безпечно й етично, а також розпізнавати фейки, пропаганду, маніпуляції. Іншими словами, людина, яка володіє інформаційною грамотністю, уміє оперативно знаходити потрібну інформацію, відрізнити якісну інформацію від шкідливої, спотвореної, здатна застосовувати критичне мислення в процесі опрацювання її.

Інформаційно-комунікаційна компетентність (ІКК) – поняття ширше, ніж інформаційна грамотність. ІКК включає інформаційну грамотність, а також низку життєво значущих умінь: дотримуватися цифрової етики та безпеки, користуватися цифровими пристроями й онлайн-сервісами, працювати в команді з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), спілкуватися, створювати й поширювати інформацію в онлайн-середовищі, застосовувати ІКТ для навчання, розв'язання актуальних життєвих завдань. Як бачимо, інформаційно-комунікаційна компетентність містить не тільки здатність здобувати, оцінювати, передавати інформацію, а й уміння ефективно й безпечно взаємодіяти й комунікувати завдяки інформаційним технологіям.

Спостереження за освітнім процесом дають підстави стверджувати, що уроки української мови забезпечують умови для формування інформаційної грамотності учнів, оскільки передбачають роботу з інформацією. Водночас зазначимо, що формування інформаційної грамотності – не хаотичний процес, а цілеспрямований і системний, що потребує зусиль вчителів-предметників і висуває до них низку вимог, з-поміж яких виокремлюємо такі: добір навчальних матеріалів, що спонукають учнів до опрацювання різноманітних інформаційних жанрів (дописи, новини, есе, інструкції тощо) і стимулюють їхнє критичне мислення; організація навчання української мови на засадах діяльнісного підходу, що передбачає залучення учнів до виконання таких завдань, як-от: аналіз текстів різної жанрово-стильової належності, зіставлення інформації, поданої в них, перевірка достовірності інформації, редагування текстів тощо); формування вміння працювати з інформаційними ресурсами, у тому числі електронними, дотримуючись правил безпеки й

етичних норм; підвищення рівня культури мовлення учнів шляхом залучення їх до групової роботи, виступів, обстоювання власної позиції; використання методів і прийомів навчання, що мають компетентнісний потенціал, тобто спрямованих на формування в учнів предметної і ключових компетентностей, до яких уналежнюємо метод проєктів, розповідь, інтерактивні прийоми. Дотримання означених вимог спрямоване на те, щоб уроки української мови сприяли не тільки засвоєнню мовної теорії, а й стали простором для формування компетентного, інформаційно грамотного мовця.

У цьому контексті логічно постає потреба окреслити основні напрями формування інформаційної грамотності учнів на уроках української мови, адже саме вони визначають зміст, методи і результати цього процесу. Спостереження за освітнім процесом, бесіди з учителями української мови і літератури, аналіз учнівських робіт уможливили виокремлення таких напрямів: комплексна робота з текстами різних типів, стилів, жанрів мовлення, різних форматів; реалізація міжпредметних зв'язків української мови з інформатикою; організація дослідницької діяльності учнів на основі роботи з різними видами інформації.

Провідним напрямом вважаємо комплексну роботу з текстами різної жанрово-стильової належності, різних форматів, спрямовану на формування в учнів умінь сприймати, аналізувати, критично оцінювати інформацію, інтерпретувати і трансформувати її. Під комплексною роботою з текстами розуміємо систему навчальних завдань, що передбачає опрацювання учнями текстів, які відрізняються за формою, стилем, жанром, типом мовлення, структурою і способом подання інформації. У процесі виконання завдань учні формулюють порушену в текстах проблему, шукають шляхи її розв'язання, а також виокремлюють, аналізують мовні одиниці, визначають їхню роль у передаванні інформації, трансформують тексти, створюють власні висловлення на основі текстів тощо.

У лінгводидактиці визначено роль текстів на уроках української мови (З. Бакум, Н. Бондаренко, Н. Голуб, Т. Груба, О. Караман, С. Караман та ін.), критерії добору їх (О. Горошкіна, Л. Попова). Н. Голуб, О. Горошкіна стверджують: «Для вчителя текст – це засіб формування ціннісних орієнтацій, предметної і ключових компетентностей учнів, для учнів – джерело інформації, об'єкт розуміння й вивчення. Однак поза увагою нерідко перебувають такі можливості тексту, як естетика мови, визначення головної й другорядної інформації, фіксування інформації різними способами, виконання логічних дій (аналіз, синтез, порівняння, класифікування, узагальнення, виявлення тези й доказів; добір власних аргументів; формулювання висновків), “переведення” тексту з одного стилю в інший; переведення тексту в інший формат: таблицю, схему, малюнок та ін.» [7, с. 39–40]; виокремлюють види робіт із текстом, до яких уналежнюють читання, створення інтонаційної карти тексту, переказування, визначення й осмислення теми, головної думки, перетворення інформації з одного формату в інший (з тексту в таблицю або інфографіку або навпаки), визначення емоційного впливу на читачів / слухачів, проведення аналогій з відомими фактами, прикладами з життя відомих людей тощо. Усі означені види завдань безпосередньо спрямовані на формування інформаційної грамотності учнів, оскільки забезпечують розвиток їхніх умінь працювати з інформацією як у змістовому, так і у формально-структурному аспектах.

Зазначимо, що важливо, крім традиційних, застосовувати в процесі формування інформаційної грамотності учнів перервані, змішані тексти, що потребують від учнів не тільки прочитання й аналізу вербального змісту, а й інтерпретування візуальних компонентів (світлин, діаграм, інфографіки), установлення логічних зв'язків між різними типами даних, переосмислення способів подання інформації. Наприклад: визначити, яку інформацію містить текст, а яку – інфографіка; установити, де подано основні відомості, а де – уточнення; пояснити, чи підтверджує інфографіка висновки автора тексту; визначити, яке речення пов'язане зі змістом інфографіки (таблиці); виділити твердження, що потребують перевірки, назвати джерела, які можуть підтвердити або спростувати інформацію; об'єднати інформацію з тексту й таблиці в один висновок тощо.

Опрацювання таких текстів сприяє розвитку критичного мислення, адже потребує усвідомленого сприймання, уміння формулювати запитання за змістом прочитаного, оцінювати достовірність, актуальність інформації.

Комплексна робота з текстами різних типів, стилів, жанрів, форматів забезпечує не тільки мовленнєвий, а й когнітивний розвиток учнів, сприяє формуванню предметної і ключових компетентностей, оскільки навчає ефективно використовувати інформацію в навчальній діяльності.

Отже, систематичне застосування текстів допомагає створити умови для формування компетентного мовця і читача, здатного орієнтуватися в інформаційному просторі.

Ще одним провідним напрямом формування інформаційної грамотності учнів вважаємо реалізацію міжпредметних зв'язків української мови з інформатикою, що дає змогу поєднати мовні знання з цифровими навичками, розширити можливості опрацювання, критичного аналізу інформації, удосконалити вміння створювати, редагувати, структурувати і презентувати інформацію з використанням сучасних цифрових інструментів, дотримуючись норм української літературної мови. У процесі навчання інформатики учні опановують відомості про властивості інформації, способи її подання, кодування, ознайомлюються із

принципами роботи з текстовими, графічними й табличними редакторами, набувають умінь знаходити, зберігати, систематизувати, передавати інформацію в цифровому середовищі. Реалізація міжпредметних зв'язків сприяє розвитку вмінь структурувати інформацію, використовуючи схеми, таблиці, списки тощо; створювати тексти, що поєднують текстову і графічну інформацію; оцінювати достовірність інформації, використовуючи інструменти пошуку й перевірки джерел; усвідомлено працювати з даними, порівнюючи, узагальнюючи, інтерпретуючи й презентуючи їх; дотримуватися мовних норм у цифрових продуктах (текстових документах, презентаціях, вебсторінках).

Третій напрям формування інформаційної грамотності – організація дослідницької діяльності на основі роботи з різними видами інформації – передбачає залучення учнів до виконання проєктів, дослідницьких завдань. Під час такої роботи учні працюють із довідковими виданнями, статистичними даними, науково-популярними текстами, цифровими ресурсами. Наприклад, у процесі вивчення теми «Поради читачам. Мета читання» (7 клас) учні проводять опитування в школі (класі), метою якого є визначення читачьких інтересів, результати опитування оформляють у діаграмі, характеризують її, виокремлюють 2–3 тенденції (наприклад, яким жанрам надають перевагу, прізвища авторів книжок, які найчастіше називають учні), формують загальний висновок чотирма-п'ятьма реченнями, установлюють, які відомості потребують додаткового уточнення.

Під час вивчення відомостей про словосполучення у 8 класі цікавим є завдання: записати назви торговельних закладів свого населеного пункту (або дібрані з відкритих джерел), визначити, яких назв більше – однослівних чи тих, що мають форму словосполучення, а також з'ясувати, які назви точніше характеризують особливості закладу.

Значний компетентісний потенціал містить аналіз рекламних повідомлень. Для цього учням можна запропонувати вибрати рекламний постер, коротке відео з відкритих джерел, схарактеризувати мовні одиниці (види речень за метою висловлювання, наявністю головних і другорядних членів тощо), основний зміст, визначити адресата повідомлення; схарактеризувати мовні та позамовні засоби впливу, використані в рекламі (емоційна лексика, яскраві кольори, музика тощо); з'ясувати, чи містить реклама ознаки фейкової або викривленої інформації (перебільшені обіцянки, недостовірні статистичні дані, псевдонаукові твердження тощо).

У процесі такої роботи учні вчать ставити завдання, формувати проблемні, уточнювальні запитання, висувати гіпотези, добирати інформацію з різних джерел, систематизувати й узагальнювати її, висновувати й презентувати результати дослідження, що сприяє розвитку критичного й аналітичного мислення.

Висновки. Проведене дослідження уможливило розмежування понять «інформаційна грамотність» та «інформаційно-комунікаційна компетентність», уточнивши їх місце в сучасній лінгводидактичній парадигмі. Обґрунтовано, що українська мова як навчальний предмет у закладах загальної середньої освіти відіграє важливу роль у формуванні в учнів умінь працювати з різними видами інформації, адже саме уроки української мови забезпечують розвиток умінь читання, аналізу, критичного осмислення, трансформування інформації. Окреслені напрями формування інформаційної грамотності учнів на уроках української мови – комплексна робота з текстами різної жанрово-стильової належності, різних форматів; реалізація міжпредметних зв'язків української мови з інформатикою; організація дослідницької діяльності учнів на основі роботи з різними видами інформації – довели свою результативність в освітньому процесі. Запропоновані вправи та завдання можуть слугувати практичним інструментарієм для вчителів української мови, спрямованим на послідовне й системне формування в учнів інформаційної грамотності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні системи компетентісно орієнтованих завдань і методичних рекомендацій з формування інформаційної грамотності учнів у контексті НУШ для впровадження їх в освітню практику.

Список використаної літератури

1. Байняшова С. П. Формування інформаційної грамотності на уроках української мови в учнівської молоді з урахуванням вікових особливостей. *Інноваційні дослідження та перспективи розвитку науки і техніки у ХХІ столітті: зб. тез доповідей учасників Міжнародної наук.-практ. конф. до 30-річчя ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»* (м. Рівне, 19 жовтня 2023 року). Рівне. 2023. Ч 1. С. 63–66.
2. Байняшова С. Контент-аналіз поняття «інформаційна грамотність». *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки: науковий журнал*. 2023. №3 (114). С. 5–15.
3. Бондаренко Н. «Читання як життєва стратегія»: реалізація державної політики книгочитання-2032 у підручникутворенні. *Проблеми сучасного підручника*, 2023. № 30. С. 19–31. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-19-31>.
4. Бондаренко Н. Формування читацької грамотності учнів у контексті стандартів PISA2018 : методичні рекомендації. *Українська мова і література в школі*. 2020. № 4. С. 2–14.
5. Бондаренко Т. Формування інформаційно-цифрової компетентності учасників освітнього процесу (авторська методика). *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2022. № 3(2). С. 251–260.

6. Галаєвська Л. Формування інформаційної компетентності старшокласників на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2018. № 3. С. 26–29.
7. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Концепція навчання української мови учнів старшої школи / за заг. ред. д-ра пед. наук Н. Б. Голуб. Київ : Педагогічна думка, 2019. 56 с.
8. Державний стандарт базової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16>.
9. Резнік Т. П. Методика формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів 10 класу ліцею у процесі навчання української мови : дис. ... д-ра філос. : 011. Київ, 2023. 286 с.
10. Doyle C.S. Information Literacy in an Information Society. Syracuse University. 1994. New York: ERIC Clearinghouse on Information and Technology, 82 p.

DEVELOPING STUDENTS' INFORMATION LITERACY IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS

Goroshkina Olena

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Ukrainian Language and Literature Teaching
Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Hruba Tamila

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of History and Philology
Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities

Introduction. *In the context of a dynamic information society, developing students' skills in searching for, critically evaluating, analysing, and ethically and communicatively appropriately using information has become particularly significant. However, the formation of learners' information literacy during Ukrainian language lessons remains on the periphery of scholarly attention.*

Purpose. *To demonstrate the role of the Ukrainian language as a school subject in developing students' information-handling skills and to identify effective approaches to fostering information literacy in line with the requirements of the New Ukrainian School (NUS).*

Methods. *The study employed a complex of methods aimed at a comprehensive analysis of the process of developing students' information literacy in Ukrainian language lessons. Theoretical methods included analysis and systematisation of scholarly literature on Ukrainian language teaching methodology, communication theory, media education, and the competence-based approach, as well as examination of regulatory documents of the New Ukrainian School that govern the development of key competences. Comparative analysis was used to evaluate different methodological approaches to information literacy development and to determine their advantages and limitations in the contemporary educational process. Pedagogical observation was applied to investigate the specifics of students' perception and processing of information while working with texts.*

Results. *The concepts of «information literacy» and «information and communication competence» were differentiated. The significant role of the Ukrainian language as a school subject in developing students' information-handling skills was demonstrated, and effective approaches to fostering information literacy in the context of NUS requirements were identified. These include comprehensive work with texts of various genres, styles, and formats; the integration of interdisciplinary connections between the Ukrainian language and computer science; and the organisation of students' research activities based on working with diverse information sources.*

Originality. *For the first time, specific approaches to developing information literacy in Ukrainian language lessons have been identified and justified in the context of the New Ukrainian School requirements.*

Conclusion. *The research has clarified the distinction between the concepts of «information literacy» and «information and communication competence» and their place within the modern linguodidactic paradigm. It is substantiated that the Ukrainian language as a school subject in general secondary education institutions plays a key role in developing students' skills in working with various types of information. The proposed approaches to fostering information literacy in Ukrainian language lessons have proven effective in educational practice. The suggested exercises and tasks can serve as practical tools for Ukrainian language teachers, facilitating systematic development of students' information literacy. Prospects for further research lie in designing a system of competence-oriented tasks and developing methodological recommendations for their implementation in educational practice.*

Keywords: *information literacy, critical thinking, methods of working with information, Ukrainian language lesson.*

References

1. Bainiashova S.P. Formuvannia informatsiinoi hramotnosti na urokakh ukrainskoi movy v uchnivskoi molodi z urakhuvanniam vikovykh osoblyvostei. Innovatsiini doslidzhennia ta perspektyvy rozvytku nauky i tekhniky u KhKhI stolitti: zbirnyk tez dopovidei uchasnykiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii do 30-richchia PVNZ «Mizhnarodnyi ekonomiko-humanitarnyi universytet imeni akademika Stepana Dem'ianchuka» (m. Rivne, 19 zhovtnia 2023 roku). Rivne. 2023. Ch 1. S. 63-66. [in Ukrainian].
2. Bainiashova S. Kontent-analiz poniattia «informatsiina hramotnist». Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky: naukovyi zhurnal. 2023. №3 (114). S. 5-15. [in Ukrainian].

3. Bondarenko N. «Chytannia yak zhyttieva stratehii»: realizatsiia derzhavnoi polityky knyhochytannia-2032 u pidruchnykotvorenni. Problemy suchasnoho pidruchnyka, 2023. № 30. S. 19–31. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-19-31>. [in Ukrainian].
4. Bondarenko N. Formuvannia chytatskoi hramotnosti uchniv u konteksti standartiv PISA2018: metodychni rekomendatsii. Ukrainska mova i literatura v shkoli. 2020. № 4. S. 2-14. [in Ukrainian].
5. Bondarenko T. (2022). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti uchashnykiv osvithnoho protsesu (avtorska metodyka). Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Pedahohichni nauky. 2022. № 3(2). S. 251-260. [in Ukrainian].
6. Halaievskaya L. Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti starshoklasnykiv na urokakh ukrainskoi movy. Ukrainska mova i literatura v shkoli. 2018. № 3. S. 26-29. [in Ukrainian].
7. Holub N. B., Horoshkina O. M. Kontseptsiiia navchannia ukrainskoi movy uchniv starshoi shkoly / za zah. red. d-ra ped. nauk N.B. Holub. K.: Pedahohichna dumka, 2019. 56 s. [in Ukrainian].
8. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16>. [in Ukrainian].
9. Reznik T.P. Metodyka formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti uchniv 10 klasu litseiu u protsesi navchannia ukrainskoi movy. – Kvalifikatsiina naukova pratsia na pravakh rukopysu. Dysertatsiia na здобuttia stupenia doktora filosofii za spetsialnistiu 011 Osvitni, pedahohichni nauky, haluz znan 01 Osvita/Pedahohika. Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. Kyiv, 2023. 286 s. [in Ukrainian].
10. Doyle C.S. (1994). Information Literacy in an Information Society. Syracuse University. New York: ERIC Clearinghouse on Information and Technology, 1994. 82 r. [in English].



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 3.11.2025 р.
Прийнято редакцією 3.12.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 371.3:5:37.015.3

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-161-176

KNOWLEDGE VISUALIZATION OF SCHOOLCHILDREN AS A TOOL FOR DEVELOPING COGNITIVE SKILLS IN MODERN NATURAL SCIENCES EDUCATION

Stepanyuk Alla

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of General Biology and Methodology of Natural Sciences
Teaching, Faculty of Chemistry and Biology
Ternopil V. Hnatiuk National Pedagogical University
e-mail: alstep@tnpu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0003-3258-9182

Kartashova Iryna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Botany, Faculty of Biology,
Geography and Ecology
Kherson State University
e-mail: cartachova1@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-6552-3636

Mironets Liudmyla

Candidate of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of Natural Sciences and Geography
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
e-mail: mironets19@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9741-7157

Among the essential characteristics of the modern educational process in Ukraine are the development of information technology, the perception of the Internet as an integral part of our lives, the active introduction of blended learning, innovations in the field of information transmission, based on the mechanisms of visual perception of information and visual and imaginative thinking. All of this has led to qualitative changes in the development of education and the social consciousness of its students. To identify and substantiate the most effective visualization techniques for mastering the content of natural sciences subjects as well as future natural sciences teachers professional and methodological training based on the analysis of existing visualization techniques and their expert evaluation. Data collection was carried out using the methods of questionnaires, expert evaluation, diagnostic work. The five most effective visualization techniques for ensuring a holistic perception of knowledge through a combination of logical and imaginative thinking have been identified. It was outlined and experimentally validated the pedagogical conditions for the effective use of scribbling technique in the process of natural sciences studying.

Keywords: quality of education, pedagogical conditions. schoolchildren, visualization techniques, scribbling.

Introduction. Our time is characterized by extreme variability and uncertainty in the conditions of both natural and social processes. Among the essential characteristics of the modern educational process in Ukraine are

the development of information technology, the perception of the Internet as an integral part of our lives, the active introduction of blended learning, innovations in the field of information transmission, based on the mechanisms of visual perception of information and visual and imaginative thinking. All of this has led to qualitative changes in the development of education and the social consciousness of its students.

As you know, visualization is inherent in most areas of human activity. Education has not been left out either. Knowledge visualization is an important component of the modern educational process, which aims to improve learning efficiency by presenting information in a clear and accessible form. In the context of education in Ukraine, this issue is becoming increasingly important due to the transition to a competency-based approach, the integration of digital technologies, and the reforms of the New Ukrainian School. The Google search engine provides more than 800,000 results and over 150,000 results for the query 'visualization in the educational process'. This is a clear confirmation of the relevance of the phenomenon and process of visualization in modern society.

The significance of the issue of knowledge visualization has been revealed in our publications (Stepanyuk & Kartashova, 2023). We associate it, first of all, with the updated essential characteristics of the modern student (Z Generation), the change of the subject-subject educational paradigm to a polysubject one (student, teacher, information educational environment as a networking subject of the educational process), the need to intensify learning as one of its effective characteristics. Intensification is possible thanks to visualization, which presents large amounts of information in a concise, condensed, logically organized form that is adequate to human psychophysiology. Considering that the amount of educational material and the time given for its study are relatively fixed, it can be argued that technologies (techniques) for visualizing educational information are becoming crucial.

The issue of visualization of the educational process in the New Ukrainian School is quite relevant, as scholars believe that it contributes to improving the quality of educational services (Zhytienova, 2016; Silkova & Lobach, 2018; Onofriichuk, 2020; Honcharova, 2021). However, most researchers consider the issue in the context of studying mathematics, foreign languages, and biology without their logical coordination with the teachers training to implement cognitive visualization technologies in science education. Therefore, **the article aims** to identify and substantiate the most effective visualization techniques for mastering the content of natural sciences subjects as well as future natural sciences teachers professional and methodological training based on the analysis of existing visualization techniques and their expert evaluation.

To achieve this, it was necessary to address the following tasks:

1. To identify and characterize the visualization techniques that are most often used in educational practice.
2. To study the state of the issue implementation in the context of pedagogical activity.
3. To outline and experimentally validate the pedagogical conditions for the effective use of scribbling technique in the process of natural sciences studying.

Analysis of research and publications. The analysis of literature sources has shown that the possibilities, advantages and disadvantages of visualization in the educational space have been widely discussed over the past decade in Ukraine. This is due to dynamic changes in the information and educational environment, the introduction of the NUS (New Ukrainian School) Concept, the search for effective methods of learning information, the formation of a new «portrait» of a generation of schoolchildren, etc.

The analysis of literature sources (Moroz, et al., 2006; Stepanyuk, 1999) and our own teaching experience have shown that visualization techniques in the educational process in natural sciences have historical roots. Thus, visualization in the educational process in the definition of «visual aids» has been present since the time of J. Comenius and is associated with his «golden rule» of didactics. It is worth recalling the unique methodological advice of the prominent biologist M. Verzhilin on drawing on the blackboard. The teacher noted that schematic drawings that explain the essence of a biological phenomenon or model are very important in teaching biology. Also, students should be taught to draw from nature, not to copy the teacher's drawings (Moroz, et al., 2006). However, the objective factors of the modern educational process at all levels of education have changed so significantly that the didactic aspects of visualization require a rethinking and a systematic approach to the study of its educational effect.

The interpretation of the modern semantics of visualization in the educational process in the field of pedagogy is ambiguous. In a general sense, visualization (from Latin visualis- visual) is a method of converting a radiation field invisible to the human eye into a visible image of a radiating object. In the Modern Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language, visualization is defined as «obtaining a visible image of some objects, phenomena or processes that are not available for physical observation» (Suchasnyi tlumachnyi slovnyk, 2009, p. 149).

The terminological analysis of the concepts of visual education is carried out by M. Drushliak (2018). N. Biloshapka (2021) interprets visualization as a leading idea of the modern educational process in the context of the world's informatization. Visualization as a modern learning strategy is analyzed by D. Bezuglyi (2014). The use of visualization technologies to intensify the learning process was the subject of scientific research by L. Bilousova & N. Zhytienova (2017). Scientists (Zhytienova, 2016) have also studied the peculiarities of the thinking of the modern digital generation, the possibilities of modern educational trends for their use in the educational process for

visualizing information. N. Honcharova (2021) is developing the issue of educational information visualization through the use of augmented reality technology. An interesting technology of creative coding of information in the process of studying humanities is suggested by I. Hrynenko (2006) – organization of sign and symbolic activity. An innovative method of using schematic drawings to explain the essence of a biological phenomenon, processes or their models was suggested by G. Yagenska (2019).

As our research has established (Kartashova & Stepanyuk, 2022), the methodological basis of visualization technology is the principle of system quantization and the principle of cognitive visualization. The essence of the technology of educational material visualization is: the unity of methodological techniques for incorporating visual models into the educational process; systematic use of visual models of the same type or their combination; teaching students to rationally process information and its cognitive and graphical representation.

The didactic possibilities of using structural and logical terminological schemes to visualize educational material during the perception of information, its comprehension, awareness, consolidation, application and generalization in the process of professional training of future bachelors of biology have been determined by the research of I. Upatova, O. Dekhtyarova & L. Prokopenko (2021) as well as in our research (Stepanyuk & Kartashova, 2023). The essence of structural and logical schemes for describing types of knowledge as a means of cognitive knowledge visualization and the possibility of their use in the process of future natural sciences teachers professional training have been revealed in our research (Kartashova & Stepanyuk, 2022).

O. Silkova and N. Lobach (2017) state that scientists distinguish between two functions of visualization: illustrative and cognitive. The illustrative function allows us to embody in a relatively adequate visual design only that, which is already known, that is, what already exists. The cognitive function is to obtain new knowledge with the help of a certain image, to promote the intellectualization of the process of obtaining new knowledge.

In our opinion, these functions are the basis for distinguishing between traditional and innovative approaches to visualization, which differ in methods, tools, and purpose. Traditional approaches consider the result of visualization as an illustration, which does not involve the development of cognitive skills and requires students' learning activities at the reproductive level. They focus on the use of time-tested methods and tools to convey information. Their main features are: static (visualization is traditionally presented in the form of static images, such as drawings, diagrams, graphs and charts); simplicity (traditional methods involve presenting information in a way that facilitates easy understanding but limits in-depth analysis; use of visual aids (whiteboards, printed materials, maps and atlases); minimal interactivity (students or learners perceive information passively, without the ability to influence its presentation). For example, handwritten diagrams and drawings on the board, printed graphs in textbooks, tables, charts, etc. The advantages of this approach are as follows: easy to create and use; easy to learn basic concepts; effective for small amounts of information. Among the disadvantages are limited interactivity and the possibility of in-depth analysis, and difficulty in displaying dynamic processes.

Innovative approaches to visualization mean involving students in collaborative activities in which the student is the subject of educational and cognitive activity. They are based on the use of modern technologies that expand opportunities for interactivity, dynamics and personalization. For example: interactive data panels (dashboards); 3D visualizations; animated infographics; virtual and augmented reality; simulations and models, etc. The advantages of these approaches are as follows: increased motivation and engagement in activities; the possibility of personalized training; effective presentation of complex and dynamic processes. The disadvantages include the high cost of implementation, the need for technical training of teachers and students, and the need for technological resources.

Both approaches to visualization have their advantages and disadvantages and can be used depending on the learning situation. Traditional methods are convenient for explaining basic concepts, while innovative approaches provide deeper analysis and engagement. In today's world their combination is the best option to ensure effective learning. This conclusion was taken into account by us when designing an experimental methodology for implementing the scribing method.

In our study, we are of the same opinion as O. Seminikhina and M. Drushliak (2017), who consider that visualization is inherent in cognitive function. Including visualization in the learning process not only «helps» the learner to organize mental activity at the stage of perception of educational information, but also forms meaningful knowledge, influencing the awareness of the information received in a special way of its presentation.

In recent years, there has been a proliferation of scientific publications on exploring the potential use of visualization techniques in the educational process during biology studying. In particular, researchers Erwinsah, R., Aria, M., & Yusup, Y. (2019) have investigated the issue of application of augmented reality technology in biological learning. Researchers Fuchsova, M., & Korenova, L. (2019) have focused their studies on the issue of visualisation in science and engineering education of future primary school teachers in human biology education using augmented reality.

Scientists Celik, C., Guven, G. & Cakir, N. K. (2020) proposed applying integration of mobile augmented reality applications into biology laboratory. Ciloglu, T. & Ustun, A. (2023) investigated the effects of mobile AR-

based biology learning experience on students' motivation, self-efficacy, and their attitudes to online biology learning. Dehghani, M., Mohammadhasani, N., Hoseinzade Ghalevandi, M. & Azimi, E. (2023) studied the issue of applying AR-based infographics to enhance learning of the heart and cardiac cycle in biology class.

Stepanyuk, A. V., Mironets, L. P., Olendr, T. M., Tsidylo, I. M. & Stoliar, O. B. (2020). suggested methodology of using mobile Internet devices in the process of biology school course studying. And the scientific work of Verdes, A., Navarro, C., & Álvarez-Campos, P. (2021) substantiated the significance of mobile learning applications to improve invertebrate zoology online teaching. Research by Gregorcic, T. & Torkar, G. (2022) found that using the structure-behavior-function model in conjunction with augmented reality helps students understand the complexity of the circulatory system.

Ihsan, M., Sa'adah, S. & Maspupah, M. (2023) studied the issue of the validity of markerless augmented reality-based learning media on the concept of cell organelle. Irschick, D. J., Christiansen, F., Hammerschlag, N., Martin, J., Madsen, P. T., Wyneken, J., Brooks, A., Gleiss, A., Fossette, S., Siler, C., Gamble, T., Fish, F., Siebert, U., Patel, J., Xu, Z., Kalogerakis, E., Medina, J., Mukherji, A., Mandica, M. & Lauder, G. (2022) studied 3D visualization processes for recreating and studying organismal form.

Kumar, A., Saudagar, A. K. J., Alkhathami, M., Alsamani, B., Khan, M. B., Hasanat, M. H. A., Ahmed, Z. H., Kumar, A. & Srinivasan, B. (2023) substantiated the opportunities of gamified learning and assessment using ARCS with next-generation AIO MT integrated 3D animation and virtual reality simulation. López-Cortés, F., Moreno, E. R., Palmas-Rojas, C. & Rubilar, C. M. (2021) studied secondary education students' levels of external representation of mitotic cellular division based on augmented reality.

Nurhayati, Rusdi & Isfaeni, H. (2022) contributed to the development of the issue of application of mobile augmented reality to improve learning outcomes in senior high schools. Petrov, P. D. & Atanasova, T. V. (2020) studied the effect of augmented reality on students' learning performance in STEM education. Reeves, L. E., Bolton, E., Bulpitt, M., Scott, A., Tomey, I., Gates, M. & Baldock, R. A. (2021) considered the issue of the use of augmented reality (AR) to aid bioscience education and enrich student experience. Additionally, Garcia-Bonete, M. J., Jensen, M. & Katona, G. (2019) created a practical guide to developing virtual and augmented reality exercises for teaching structural biology. And Arslan, R., Kofoglu, M. & Dargut, C. (2020) developed an augmented reality application for biology education.

Generalizing the contribution of scholars, we came to the conclusion that knowledge visualization is the process of transforming abstract information, data, or ideas into visible forms, such as diagrams, mind maps, or schemes. Its main objective is to make knowledge accessible and understandable, fostering easier acquisition of knowledge. Thanks to visualization, information becomes not only more attractive for perception, but also acquires new connections and meanings, which contributes to a deeper understanding of the educational information. That is, in modern education, it is becoming not only a way of presenting material, but also a key element of cognitive development (critical thinking, analysis, synthesis, generalization of information, etc.). It is achieved by graphically displaying complex concepts, the interrelations among them and their place in the overall knowledge system.

Presentation of the main material. The methodology adopted for this study includes a theoretical analysis of the issue, study of the practice of its solution, modeling of the methodology of conducting an experimental study among students and teachers from different regions of Ukraine (Ternopil, Sumy and Kherson regions). Data collection was carried out using the methods of questionnaires, conversations, expert evaluation, ranking, diagnostic work.

To achieve the aforementioned goal, several theoretical methods have been employed, including theoretical – comparative analysis to explore different perspectives on the problem and identify areas of study, modeling to develop the methodology of the forming experiment, constructing to develop the content of classes and criteria for research, and systematization and generalization to formulate conclusions. Additionally, the following empirical methods were used: generalization of pedagogical experience, scientific observation, interviews, content analysis, and questionnaires to evaluate the state of the issue implementation in practice and develop the content of the experimental teaching methodology. The effectiveness of the suggested methodology was verified through a pedagogical experiment, which involved expert evaluation of the developed experimental materials.

The experimental research was conducted at Ternopil V. Hnatiuk National Pedagogical University, Kherson State University and Sumy A. Makarenko State Pedagogical University. The effectiveness of the proposed methodology was evaluated during a two-year period spanning the 2023-2024 and 2024-2025 academic years. The research involved 21 lecturers from higher education institutions and 108 teachers from secondary schools of Ukraine. 60 students at the second (master's) level of the educational and professional program in Secondary Education (Natural sciences) and 216 schoolchildren were involved in the forming experiment.

The methodology of the experimental research encompassed several stages:

- the preparatory stage, which involved the analysis of knowledge visualization techniques, expert evaluation of their quality according to the criterion of «didactic quality» and certain indicators (Table 1);
- the organizational and methodological stage, where ranking of the selected visualization techniques was

carried out and the experts' preferred technique, namely scribbling was identified. The pedagogical conditions for the effective use of scribbling techniques were determined. A methodology for conducting a formative experiment was developed;

- the procedural stage, which involved the formative experiment conducting;
- the reflexive-analytical stage, where the results of the experimental training were analyzed based on certain indicators (completeness and awareness of knowledge; of formation the ability to compare).

To evaluate the effectiveness of the application of the described knowledge visualization techniques, we used the integral criterion of 'didactic quality', which was determined by the method of expert evaluation. We were prompted to choose it by taking into account the following provisions of the theory of educational content formation: «it is necessary to evaluate the effectiveness and validity of new ideas, methods and provisions first of all theoretically; the centuries-old experience of constructing the content of the basic sciences... shows that the main method in the selection of material is the expert method, namely, the opinions of scientists and specialists» (Stepanyuk, 1999, p. 326).

A group of experts consisting of scientists and lecturers from pedagogical higher education institutions across Ukraine was formed to conduct the research. The composition of the expert group intentionally varied. This allows us to consider a wide range of opinions regarding the alignment of the proposed content with the needs, real conditions of teaching practice, and the current state of knowledge visualization issue. The experts exhibited high levels of competence, i.e. they possessed necessary knowledge to create their own model of the issue under consideration on the basis of the received information, to synthesize extraordinary conclusions, and their field of activity, specialization and scientific interests refer to the same field as the issue under analysis. 2. Interest in the examination results. 3. A businesslike character. 4. Objectivity and impartiality.

A group of 21 competent specialists in the field of the studied problem was selected. This group comprised teachers of natural sciences and methods of teaching them with more than 10 years of degree and teaching experience. This group of experts agreed upon the indicators according to which the described techniques were to be assessed. The results are presented in Table 1.

The examination was carried out in April 2023. The quality of the proposed technologies was assessed by the integral indicator of their «didactic quality», as well as on the basis of «multi-factor ranking». The criterion of «didactic quality» was determined as the total degree of compliance of each lesson submitted for examination with the set of indicators put forward.

Subsequently, each expert individually completed a questionnaire assessing a set of factors. The questionnaires were then studied and analyzed. The experts' scores were processed using statistical methods based on the assumption that an expert can be considered as a measuring device whose indicators have random and systematic errors. Based on the results of the examination, the rating of visualization techniques was determined by ranking.

The experimental study to test the effectiveness of the pedagogical conditions for using scribbling technology in the process of studying biology was conducted in two stages. The purpose of the first stage was to test the impact of this technology on the quality of learning. With this aim, we tested such indicators of the quality of fully acquired knowledge as completeness and awareness.

In order to substantiate the feasibility of using the technology of visualization of educational information during the study of natural sciences subjects in general secondary education institutions and future natural sciences teachers professional training, we conducted a local experiment on the use of scribing technique in the educational process. It took first place in our ranking. Two groups of students were selected: experimental (E) and control (C). In the E group, lessons were conducted using the technique under study, and in the C group, the same topic was taught using the traditional method. Immediately after the lecture, the quality of the knowledge acquired by the students was tested. Such indicators of knowledge quality as completeness and awareness were checked.

The results of testing the effectiveness of the proposed visualization technique, reflected in the change in the quality of knowledge of students from E and C groups, are presented in Table 2.

The purpose of the second stage of experimental study was to test the effectiveness of the suggested methodology of using the technology of knowledge visualization, which took into account the three identified pedagogical conditions in a complex. For this purpose, we selected three groups of respondents: control (C), experimental¹ (E¹) and experimental² (E²). In the C group, classes were conducted using only traditional means of knowledge visualization: drawings, diagrams, charts, etc. In the E¹ group, the same educational material was studied using both traditional and innovative visualization techniques only at the stage of perception, clarification, and expansion of information. These techniques were aimed at a holistic reflection of the object of study in its natural environment and the coordinated functioning of the left and right hemispheres of the student's brain. In the E² group, the training was conducted according to the author's methodology, which provided for the consideration of certain pedagogical conditions at all stages of the lesson, taking into account the principle of expediency.

Since any problem arises from practice, we conducted a survey of teachers in Ternopil, Kherson and Sumy

regions as for their use of educational information visualization technology. The results of the survey of 108 respondents allowed us to state that the majority of teachers use the visualization method in their educational activities, as 72 of them (66.7%) answered «yes, always», 28 (25.9%) – «rarely» and only 8 (7.4%) – «no, never».

The analysis of 100 teachers' answers revealed that answering the second question (What visualization methods do you use?) the following visualization methods were employed: diagrams (80.0%), graphs (60.0%), Internet memes (48.0%), and lapbooks (40.0%). The third question of the questionnaire (What visualization method do you use most often?) was answered by 88 respondents. The results show that teachers most often use diagrams in their professional activities (22.7%), lapbooks (18.2%), Internet memes (13.6%), and diagrams (13.6%). Since only two respondents (4.5% each) mentioned the use of scribing, graphs, and online books as methods of knowledge visualization, it can be concluded that teachers are not familiar with these types of knowledge visualization or consider them ineffective.

The answers of 80 respondents to the fourth question showed that the majority of teachers (36 persons, 45%) use visualization methods when teaching new material, a slightly smaller part of them (28 persons, 35%) consider it appropriate to use these methods at such a stage of the lesson as consolidation and systematization of knowledge, and 20 teachers (25%) - when summarizing knowledge. We found it interesting that 20 % of respondents practice using knowledge visualization methods at the stage of updating basic knowledge. The answers of the respondents to the last question are reassuring, according to which almost all respondents consider it appropriate to specially train future teachers in visualization methods in the course of their professional training (96%). Thus, the teachers share our opinion that it is necessary to conduct targeted training of future natural sciences teachers to implement cognitive visualization of the educational process. Consequently, teachers consider «timeline» and «intelligence map» to be the most commonly used knowledge visualization techniques.

In accordance with the objectives of our study, we will analyze the existing visualization techniques as components of the technology of educational information visualization, taking into account the specifics of the content of the natural sciences disciplines during the training of future natural sciences teachers.

Based on the analysis of literature sources (Holubchak, & Kostiuk, 2019; Kokhan, 2013; Merdukh, Tolokonnikova & Vasylyuk, 2020; Mykytiv, 2020; Mykytiv, 2020; Silkova, & Lobach, 2018; Zhytienova, 2016; Onofriichuk, 2020), it can be concluded that there are a considerable number of modern techniques for visualizing educational information. Most of them are based on the idea that the subject's perception of the object of study is more effective the more it is accompanied by the active activity of the learner. We will describe the most commonly used ones in the educational process:

1. *Timeline* (English – a line of time) is a straight line on which events are plotted in chronological order. It is advisable to use this technique when depicting a line or ribbon of time when working with biographies of scientists, as well as to form students' systematic view on the historical processes of the living world. It is also used in the management of educational projects. The timeline helps participants mark and see the stages of project implementation and deadlines.

2. *Intelligence map* (mental map, relationship diagram, mind map, associative map, mind map) is a graphical way of depicting the process of systemic thinking using diagrams, which is used to create, visualize, structure ideas, and it is also a learning tool. It is used in the educational process to: visualize educational materials; quickly process large amounts of information; memorize basic terms and concepts; develop students' associative thinking; create clear notes; solve creative problems; plan and develop educational projects, etc.

3. *Scribbling* (English «scribe» - to sketch or draw) is the visualization of information using graphic symbols that simply and clearly reflect its content and internal connections (British artist Andrew Park). The use of the scribbling technique is primarily the art of accompanying oral speech «on the fly» with drawings with a felt-tip pen on a white board (or sheet of paper). As a rule, the key points of the story and the relationship between them are illustrated. The creation of vivid images evokes listener's visual associations together with oral speech, which ensures a high percentage of information assimilation.

The most commonly used scribbling techniques are the following: Painted, which is a classic version of scribbling. The artist's (scribe's) hand draws pictures, icons, diagrams, charts, and keywords in the frame simultaneously with the text that sounds off-screen. To ensure that voice acting and drawing coincide perfectly in time, the drawing process is accelerated by 2-4 times during the video creation, titles are also added, and editing is done; Application means that ready-made images are laid out (glued) on a sheet of paper or any other background in the frame to match the text that sounds off-screen; Magnetic is similar to application, the only difference is that the finished images are attached to the presentation magnetic board with magnets; Computer is a technique when special programs and online services are used to create computer scribbling. The simplest version can be created using Power Point.

During a cartoon presentation, the images on the slides appear gradually, in accordance with the narration «off-screen». In this case, the basic principle of scribbling is followed, the «parallel passage effect».

There are the following types of scribbling: scribe presentation is the use of cloud services; scribe facilitation

is the translation of information from verbal to visual form and its recording in real time, accompanying the story with schematic drawings; video scribbling is a short video accompanied by schematic drawings.

4. *Crossence* (English «cross» - intersection, «sens» - meaning, so crossence is the intersection of meanings, concepts) is a new generation associative puzzle, a visual associative chain consisting of 9 images. The images are arranged in such a way that each picture has a connection with the previous and the next ones. The central picture combines several pictures in terms of meaning. (The idea belongs to the writer, teacher and mathematician S. Fedin and the doctor of pedagogical sciences, philosopher and artist V. Buslenko). The task of the person solving the crossword puzzle is to find an associative connection between adjacent (i.e., those that share a common side) pictures. The connections in the puzzle can be both superficial and deep.

Crossence is a modern methodological technique of educational material visualizing that performs the following functions: educational (promotes learning); motivational (provides interest in the topic); communicative (creates micro- and macro-dialogues between participants of the educational process); social (explains the causes and patterns of a particular phenomenon, its elements of information, contradictions, etc).

5. *Infographics or information graphics* is a graphical visual representation of information, data or knowledge intended to present complex information quickly and clearly.

The main difference from other techniques is its metaphorical nature; it is not just a graph or diagram, but supplemented with visual natural information and analogies from life. The process of creating infographics can be seen as data visualization, creation of information schemes and models of information presentation. A perfectly executed infographics is a complete information unit that can be learned independently and very effectively.

The expediency of use during natural sciences teaching: informing about a scientific problem, natural phenomena, processes, facts and concepts, theories, patterns; improving the perception of a large amount of information using graphic materials to increase the ability of the human visual system to see patterns and trends.

The following types of infographics are used: statistical (a single slide without animated elements); interactive (video infographics, animated images). Effective types of infographics: numbers in pictures; detailed list; process and perspective. Practice shows that there are two main approaches to working with infographics: «teacher-student» which is used to draw attention to the topic; «student-teacher» is for independent creation of infographics by a student.

6. *Tag cloud* (word cloud, weighted list, visually presented) is a visual representation of a list of categories (or tags, also called labels, shortcuts). The importance of each keyword is indicated by the font size or colour. This view is convenient for quick perception and distribution of terms by popularity. The ready-made tag cloud can be offered to students or they can create their own for the topic, use it as a reference note and during formative assessment.

7. *Book trailer* is a short video based on a book; a video annotation of a book; a video thumbnail, a teaser, which demonstrates the most vivid and famous moments of a book. The following types of book trailers are used in the educational process: by the way the text is visually represented (fiction (mini-films), non-fiction (a set of slides with quotes, illustrations, photos), animation; by the content: narrative, atmospheric (conveying the mood of the book and the expected emotions), conceptual (conveying the main ideas and the general semantic orientation of the text). The purpose of the technique is to promote reading, to draw attention to popular science books with the help of visuals typical of movie trailers. It is possible to use both ready-made videos and encourage students to create them on their own during the educational process.

The described visualization techniques were analyzed and evaluated by a group of experts according to the indicators presented in Table 1.

Table 1

The weight of indicators of visualization techniques didactic quality

№	Indicators	Weight
1.	Possibility of application on the basis of the existing material and technical support of the information educational environment of the HEI	5
2.	Significance for creating a positive emotional background for teaching	20
3.	Significance for the organization of interactive pedagogical cooperation of the educational process participants	25
4.	Accessibility for perception learning information	20
5.	Expediency of use during future natural sciences teachers' professional training	20
6.	Easy to use for teachers and students	10

Source. Own research

The interviews with the experts showed that the proposed visualization techniques are overall accessible to scientific and pedagogical workers and important for enhancing their professional competence, as well as the possibility and expediency of their inclusion in the cognitive component of the future natural sciences teachers' professional and methodological training. The highest rating was given to the «scribbling» technique, then goes «intelligence map», «infographics», «timeline», «tag cloud» (only the top five positions were taken into account).

The results of testing the effectiveness of the proposed visualization technique, reflected in the change of respondents' knowledge quality of control groups (C) and experimental groups (E), are presented in Table 2.

Table 2

Results of testing the respondents' knowledge quality

Knowledge quality indicators	Response groups	Number of respondents whose responses correspond to the selected groups							
		Control groups (C)				Experimental groups (E)			
		Amount of students (30 n)		Amount of pupils (30 n)		Amount of students (30 n)		Amount of pupils (30 n)	
		number	%	number	%	number	%	number	%
completeness*	I	15	50.0	16	53.3	18	60.0	20	66.7
	II	7	23,3	7	23.3	8	26.7	7	23.3
	III	8	26,7	7	23.3	4	13.3	3	10.0
Awareness**	I	14	53,4	14	46.7	20	66.7	22	73.4
	II	8	23,3	9	30.0	6	20.0	7	23.3
	III	8	23,3	7	23.3	4	13.3	1	3.3

* I – correct complete answer; II – correct incomplete answer; III – no correct answer

** I – correct answer; II – incorrect answer; III – no answer; n – number of respondents

Source. Own research

The results of testing students' knowledge by the indicator of «completeness of knowledge» showed that the students from E group demonstrated better knowledge acquisition. 60.0 % of students in this group gave correct complete answers. Only 50.0% of students gave such answers in C group. 13.3 % of respondents in E group and 26.7 % in C group did not answer the question. As a result of conducting a lesson using the scribbling technique, there was an increase in the number of students whose knowledge completeness corresponds to the first level from 50.0% to 60.0% (+10%), the second level from 23.3% to 26.7% (+3.4%), and a decrease in the third level from 26.7% to 13.3% (–13.4%).

Among schoolchildren, there was an increase in the number of responses according to the «knowledge completeness» indicator corresponding to the first level by 13.4% (from 53.3% to 66.7%). There were no changes at the second level. We noticed the decrease in the number of answers at the third level from 23.3% to 10.0% (–13.3%).

We obtained similar results for the «knowledge awareness» indicator. The students in E group are more aware of the knowledge they have acquired than those in C group. Correct answers were given by 66.7 % and 53.4 % of students, respectively. 23.3% respondents of C group and only 13.3 % respondents of E group do not realize the difference in the ways of acquiring knowledge and the means of its substantiating (the indicator «knowledge awareness»). The students of E group showed an increase in the number of responses corresponding to the first level by 20.0%, while at the second and third levels, they demonstrated a decrease (by 3.3% and 10%, respectively). Among schoolchildren, these results were higher: +24.7%, –6.7%, and –20.3%, respectively.

We arrived at the conclusion that schoolchildren at secondary schools perceive the use of the scribbling technique better than university students by comparing the indicators of knowledge quality acquisition (completeness and awareness). We can explain this by their more well-formed clip thinking. Therefore, we conducted the second series of the experimental study on schoolchildren.

Based on the theoretical analysis of the issue we singled out pedagogical conditions of the effective use of scribbling technique in the educational process during biology studying, namely:

1. The best option for ensuring quality learning of natural sciences material is a combination of traditional and innovative approaches to knowledge visualization.
2. The organization of the qualitative educational process for the study of wildlife objects needs construction of the scientific and methodological support based on the consideration of illustrative and cognitive functions of visualization in the complex.
3. It is advisable to use educational material visualization at all stages of classes: checking homework, motivation of learning and cognitive activity, actualization of basic knowledge, perceiving information, clarifying and expanding, reproducing educational material and summarizing.

To evaluate the effectiveness of the suggested pedagogical conditions for implementing scribbling technology (the second stage of the experimental study), we created our own methodology for studying the school biology course. Its main essential characteristics are the following: in the process of studying the educational material, the scribbling technique is used while combining traditional and innovative approaches to knowledge visualization; the study of wildlife objects was based on both illustrative and cognitive visualization; scribbling techniques were used at all stages of classes, taking into account the principle of expediency.

The authors' methodology involved the use of the following main categories of software that are useful for studying nature:

1. *Simulations and visualizations of natural phenomena:*

• PhET Interactive Simulations – interactive simulations of physical, chemical and biological processes (<https://phet.colorado.edu/uk/>).

• Stellarium – virtual planetarium for studying astronomy (<https://stellarium.org/uk/>).

• Celestia – software for 3D space modeling (<https://celestiaproject.space/>).

• Algodoo – program for modeling physical phenomena in a two-dimensional environment (<https://www.algodoo.com/>).

2. *Virtual laboratories:*

• Labster - virtual laboratory experiments in biology, chemistry and physics (<https://www.labster.com/>).

• ChemCollective – interactive experiments in chemistry (<https://chemcollective.org/>).

3. *Educational platforms and interactive courses:*

• Khan Academy - courses in physics, chemistry, biology and ecology (<https://uk.khanacademy.org/science>).

• Coursera, EdX, Prometheus – online courses from leading universities (<https://prometheus.org.ua/coursera/>).

• Google Earth – for studying geographical and ecological processes (<https://www.google.com.ua/earth/>).

There are some examples of tasks for studying the theme «Birds» in grade 7, the solution of which involved the use of scribbling techniques. The most appropriate stages of the lesson for their use in the experimental methodology are indicated. Namely:

- *Actualization of basic knowledge and skills.* (1. Create a crossence «Life of Birds» or «Birdsong».

2. Using application scribbling, make up a story about the internal structure of a bird. 3. Make a comparative analysis of the circulatory system of birds and reptiles in the form of a table.)

- *Motivation of students' learning and cognitive activity.* (1. Model an artificial bird's nest from natural materials (grass, branches, feathers) to confirm your own hypothesis about how birds choose materials for nest building. 2. Using the bricolage technique, make three-dimensional models of the beak and free lower limbs of a fantastic bird that lives only in tall trees from improvised materials (paper, fabric, wood, plasticine, etc.). 3. Make a story based on the crossence «Structure of birds». 4. Watch the video «Feathered record holders of Ukraine» on YouTube in the series «Wildlife», think about what features in the external structure of birds allow them to be record holders in flight).

- *Learning of new material.* (1. Create a timeline identifying the surnames of environmental scientists and themes of their scientific researches as the teacher tells the story of the history of investigating animal behaviour by scientists. 2. Make a model out of plastic bottles or cardboard (bricolage technique) to demonstrate the aerodynamics of bird wings. 3. Create a Statistical Infographic to visualize the classification of birds (the «Bird Tree»). 4. Create a Versus or Comparison Infographic to show the differences between ecological groups of birds. 5. Use scribe facilitation to work on the topic «Flight adaptations of birds»).

- *Consolidation of the acquired knowledge.* (Make an intelligence map on the topic «Adaptability of birds to flight»)

- *Home assignments* (1. Create a collage using natural materials that shows the map of birds' migration. 2. Demonstrate camouflage phenomenon in coloring of birds' feathers using a mosaic of leaves, seeds, twigs. 3. Analyze Table 4 and draw a graph showing the relationship between the respiratory rate of birds and their body length, and a graph showing the relationship between the heart rate of birds and their body length.

Table 3

Objective data of birds

Bird	Body length, cm	Heart rate (resting), per minute	Respiratory rate (resting), per minute
House sparrow	14	350	60
Chicken	40	250	30
Steppe eagle	70	100	20
Hummingbird	6	600	250

Source. ChatGPT

In the process of testing the effectiveness of the authors' methodology of applying scribbling technology in biology studying, the levels of students' ability to make comparisons (D^1) were diagnosed in grades 10-11 at the beginning of the formative experiment. Its results are presented in Table 4. The diagnostic assessment showed that at the beginning of the experiment the quantitative indicator for each level in the control and experimental groups was approximately the same. This indicates equal conditions at the beginning of the experiment.

The analysis of the results after the formative experiment showed that both in control and experimental

groups changes took place at each level of comparison skills formation. A comparative analysis of the diagnostic assessments (D^1 and D^2) conducted at the beginning and after the completion of the formative experiment allowed us to identify the dynamics of the development of comparison skills. The results of the comparative analysis are presented in Table 4 and Figures 1, 2, 3.

Table 4

Dynamics of the levels of formation of the ability to compare

Levels*	Control group (52 n)				Experimental groups (104 n)							
					E^1 (52 n)				E^2 (52 n)			
	D^1		D^2		D^1		D^2		D^1		D^2	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
I	10	19,23	9	17,31	9	17,31	11	21,15	10	19,23	16	30,77
II	28	53,85	30	57,69	29	55,77	32	61,54	26	50,00	33	63,46
III	14	26,92	13	25	14	26,92	9	17,31	16	30,77	3	5,77
F-criterion	1,09				1,13				1,61			

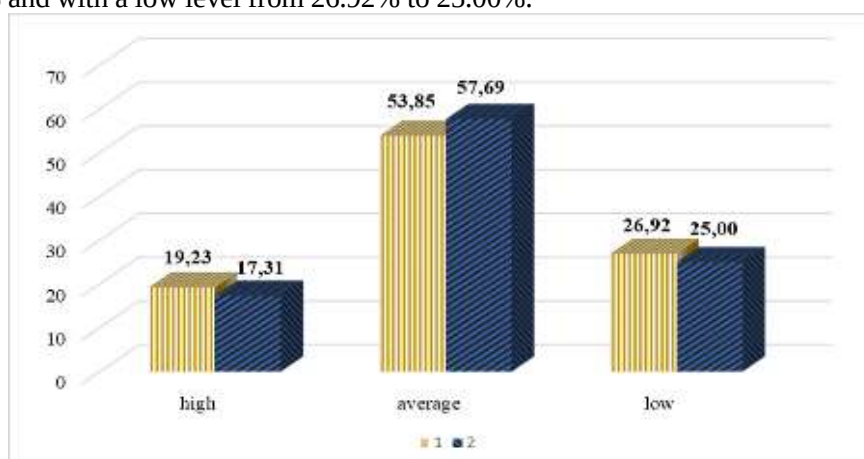
*I – high level; II – average level; III – low level

D – diagnostic assessments

Source. Own research

Based on the analysis of the data in Table 4, we can state that schoolchildren in the C group exhibited minor changes due to the influence of the traditional methodology of natural sciences studying and overall personal development. However, they did not reach the level of statistical significance. The dynamics of the levels of formation the ability to compare in the control group is graphically presented in Figure 1.

In the control group, minor positive changes occurred in the indicators of average level of formation the ability to compare, increasing from 53.85% to 57.69%. The number of schoolchildren with a high level changed from 19.23% to 17.31% and with a low level from 26.92% to 25.00%.



1 – before the formative experiment; 2 – after the formative experiment

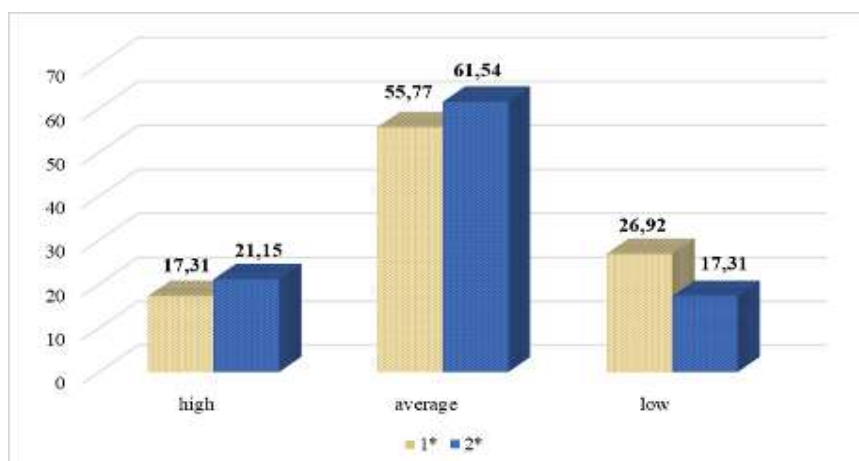
Source. Own research

Figure 1. Change in the level of formation of the ability to compare of the schoolchildren in C group

Comparison of the results of the formative experiment revealed quantitative changes in the levels of formation of the ability to compare in both E^1 and E^2 groups. The dynamics of the levels of formation of the ability to compare of schoolchildren from E^1 and E^2 groups is graphically presented in Fig. 2 and Fig. 3. Thus, in E^1 group, the number of schoolchildren with a high (from 17.31% to 21.15%) and an average (from 55.77% to 61.54%) level of formation of the ability to compare increased. The number of schoolchildren with a low level decreased from 26.92% to 17.31%.

However, significant statistically reliable differences in numerical indicators were observed in the E^2 group. They are characterized by greater quantitative changes. The number of schoolchildren with a low level of formation of the ability to compare has significantly decreased (from 30.77% to 5.77%). The indicators of high (from 19.23% to 30.77%) and average (from 50.00 to 63.46%) levels of formation of the ability to compare increased.

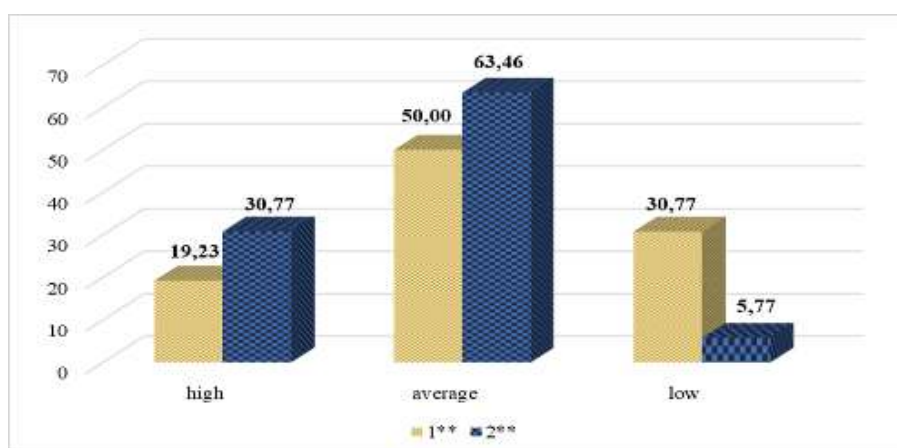
To prove the reliability of the results of our study, we used the F-criterion (Kyverialh A., 1980, pp. 276-280). In the C group, it was 1.09, in the E^1 - 1.13, in E^2 - 1.67. Thus, on the basis of these data, we can conclude that as a result of the application of a holistic methodology, which takes into account the pedagogical conditions for the effective use of scribble techniques which were determined by us, schoolchildren demonstrate an effective formation of a high level of the ability to compare.



1* - before the formative experiment; 2* - after the formative experiment

Source. Own research

Figure 2. Change in the level of formation of the ability to compare of the schoolchildren in E¹ group



1** - before the formative experiment; 2** - after the formative experiment

Source. Own research

Figure 3. Change in the level of formation of the ability to compare of the schoolchildren in E2 group

Conclusions. The didactic possibilities of visualization are quite wide: it helps students to rationally organize and analyze information; promotes the assimilation of a large amount of information; develops critical thinking; promotes the integration of knowledge; allows you to link the information received into a holistic picture of a particular object, phenomenon, process.

The most widely spread and effective in the educational process of natural sciences studying in Ukraine are the following knowledge visualization techniques: scribbling technique, intelligence map, infographics, timeline, tag cloud.

The pedagogical conditions of the effective use of scribbling technique in the process of natural sciences studying are as follows:

1. The best option for ensuring quality learning of natural sciences material is a combination of traditional and innovative approaches to knowledge visualization.

2. The organization of the qualitative educational process for the study of wildlife objects needs construction of the scientific and methodological support based on the consideration of illustrative and cognitive functions of visualization in the complex.

3. It is advisable to use educational material visualization at all stages of classes: checking homework, motivation of learning and cognitive activity, actualization of basic knowledge, perceiving information, clarifying and expanding, reproducing educational material and summarizing.

The analysis of the results of the formative experiment gives grounds to conclude that the use of scribbling technique as a means of knowledge visualization in the process of natural sciences courses studying at school and in the process of future natural sciences teachers training for professional activity is effective. The introduction of visualization technology contributes to improving the quality of educational services, the formation of a holistic perception of the environment that combines logical as well as visual and imaginative thinking.

The educational process with the use of knowledge visualization technology provides a holistic approach to the perception of information, which involves the activation of various senses, coordinated interaction of the left and

right hemispheres of the brain; encourages independent work of each student; creates a favourable communication situation and conditions for the development of creative abilities of the individual; increases the motivation and cognitive activity of students; improves individualization, differentiation and intensification of the educational process; expands and deepens interdisciplinary.

Moving forward, there are promising prospects for studying the impact of the use of knowledge visualization technology on the formation of knowledge quality indicators, soft skills and hard skills of students of different levels; integrated training of future natural sciences teachers to model educational activities using knowledge visualization technology.

References

1. Arslan, R., Kofoğlu, M., & Dargut, C. (2020). Development of augmented reality application for biology education. *Journal of Turkish Science Education*, 17(1), 62–72. <https://doi.org/10.36681/tused.2020.13>
2. Babych, O., & Semenikhina, O. (2014). Do pytannia spivvidnoshennia poniat naochnost i vizualizatsiia [On the correlation between the concepts of clarity and visualization] *Fizyko-matematychna osvita. Naukovyi zhurnal. Sumy: SumDPU im. A.S. Makarenka*. 3(13), 136–140 [in Ukrainian].
3. Bezuhlyi, D. (2014). Vizualizatsiia yak suchasna stratehiia navchannia. *Fizyko-matematychna osvita* [Visualization as a modern learning strategy] 4, 5–11. [in Ukrainian].
4. Biloshapka, N. M. (2021). Vizualizatsiia yak providna ideia suchasnoho navchalnoho protsesu v umovakh informatyzatsii svitu [Visualization as a leading idea of the modern educational process in the context of the world's informatization] *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky. Kropyvnytskyi: TsDU imeni V. Vynnychenka*, 159, 167–172. [in Ukrainian].
5. Bilousova, L. I., & Zhytienova, N. V (2017). Funktsionalnyi pidkhid do vykorystannia tekhnolohii vizualizatsii dlia intensyfikatsii navchalnoho protsesu [A functional approach to the use of visualization technologies to intensify the educational process] *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. Tom 57, 1, 39–47. [in Ukrainian].
6. Celik, C., Guven, G., & Cakir, N. K. (2020). Integration of mobile augmented reality (MAR) applications into biology laboratory: Anatomic structure of the heart. *Research in Learning Technology*, 28. <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2355>
7. Ciloglu, T., & Ustun, A. B. (2023). The effects of mobile AR-based biology learning experience on students' motivation, self-efficacy, and attitudes in online learning. *Journal of Science Education and Technology*, 32(3), 309–337. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10030-7>
8. Dehghani, M., Mohammadhasani, N., Hoseinzade Ghalevandi, M., & Azimi, E. (2023). Applying AR-based infographics to enhance learning of the heart and cardiac cycle in biology class. *Interactive Learning Environments*, 31(1), 185–200. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1765394>
9. Drushliak, M. H. (2018). Slovyk vizualnoi osvity: naochnist, vizualizatsiia, vizualne myslennia [Dictionary of visual education: visualization, visualization, visual thinking] *Fizyko-matematychna osvita*. 1(15), 78–83.
10. Erwinsah, R., Aria, M., & Yusup, Y. (2019). Application of augmented reality technology in biological learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 1402(6), 066090. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1402/6/066090>
11. Fuchsova, M., & Korenova, L. (2019). Visualisation in basic science and engineering education of future primary school teachers in human biology education using augmented reality. *European Journal of Contemporary Education*, 8(1), 92–102. <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.1.92>
12. Garcia-Bonete, M. J., Jensen, M., & Katona, G. (2019). A practical guide to developing virtual and augmented reality exercises for teaching structural biology. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 47(1), 16–24. <https://doi.org/10.1002/BMB.21188>
13. Gregorcic, T., & Torkar, G. (2022). Using the structure-behavior-function model in conjunction with augmented reality helps students understand the complexity of the circulatory system. *Advances in Physiology Education*, 46(3), 367–374. <https://doi.org/10.1152/ADVAN.00015.2022>
14. Holubchak, K. T., & Kostyuk, U. Z. (2019). Infografika yak osnovnyi instrument vizualnoi komunikatsii v osvitnomu seredovyschi zakladiv vyshchoi osvity [Infographics as the main tool of visual communication in the educational environment of higher education institutions]. *Molodyi vchenyi. № 6 (70)*, 296–299. [in Ukrainian].
15. Honcharova, N. O. (2021). Vizualizatsiia navchalnoi informatsii cherez vykorystannia tekhnolohii dopovnenoї realnosti [Visualization of educational information through the use of augmented reality technology]. *Informatsiini tekhnolohii v kulturi, mystetstvi, osviti, nautsi, ekonomitsi ta biznesi*. 226–228. [in Ukrainian].
16. Hrynenko, I. V. (2006). Tekhnolohiia kreatyvnoho bahatorivnevoho koduvannia informatsii ta yii zastosuvannia u navchanni studentiv humanitarnoho profilu [The technology of creative multilevel coding of information and its application in teaching humanities students]. *Naukovi zapysy TNPU im. V. Hnatiuka. Serii: Pedagogika. Ternopil*, 4, 211–217. [in Ukrainian].
17. Ihsan, M., Sa'adah, S. & Maspupah, M. (2023). The validity of markerless augmented reality-based learning media on the concept of cell organelle. *AIP Conference Proceedings*, 2540(1), 1–5. <https://doi.org/10.1063/5.0105748>
18. Irschick, D. J., Christiansen, F., Hammerschlag, N., Martin, J., Madsen, P. T., Wyneken, J., Brooks, A., Gleiss, A., Fossette, S., Siler, C., Gamble, T., Fish, F., Siebert, U., Patel, J., Xu, Z., Kalogerakis, E., Medina, J., Mukherji, A., Mandica, M., & Lauder, G. (2022). 3D visualization processes for recreating and studying organismal form. *iScience*, 25(9), 104867. <https://doi.org/10.1016/j.isci.2022.104867>
19. Kartashova, I. I. & Stepanyuk, A. V. (2022) Vizualizatsiia yak osvitnii trend [Visualization as an educational trend] III Mizhnar. nauk.- prakt. pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizyky, khimii, biolohii ta pryrodnychkh nauk v konteksti vymoh Novoi ukrainskoi shkoly. 26-27 travnia, Ternopil. 181–183 [in Ukrainian].
20. Kokhan, L. V. (2013). Strukturno-lohichni skhemy yak zasib abstraktnoi naochnosti [Flowcharts as a means of abstract visualization]. *Pedagogika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. 32(85), 263–270. [in Ukrainian].

21. Kumar, A., Saudagar, A. K. J., Alkhatami, M., Alsamani, B., Khan, M. B., Hasanat, M. H. A., Ahmed, Z. H., Kumar, A., & Srinivasan, B. (2023). Gamified learning and assessment using ARCS with next-generation AIO/MT integrated 3D animation and virtual reality simulation. *Electronics*, 12(4), 835. <https://doi.org/10.3390/electronics12040835>
22. Kyverialh A.A. (1980) Metody yssledovanyia v professyonalnoi pedahohyke.[Research methods in professional pedagogy] Talyn: Valhus, 334.
23. López-Cortés, F., Moreno, E. R., Palmas-Rojas, C., & Rubilar, C. M. (2021). Secondary education students' levels of external representation of mitotic cellular division: An augmented reality-based experience. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educacion*, 62, 7–37. <https://doi.org/10.12795/PIXELBIT.84491>
24. Merdukh, I. I., Tolokonnikova, N. M., & Vasylyk, O. Yu. (2020). Vizualizatsiia navchalnoho materialu z biolohii u 8 klasi osnovnoi shkoly [Visualization of biology teaching material in the 8th grade of primary school]. *Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity*. 1(15), 42–47. [in Ukrainian].
25. Moroz, I. V., Stepanyuk, A. V., Honchar, O. D. et al. (2006). Zahalna metodyka navchannia biolohii [General methods of teaching biology]. Kyiv. [in Ukrainian].
26. Mykytiv, O. M. (2020). Stvorennia infografiky yak vydu samostiinoi roboty pid chas vyvchennia profesiino oriientovanykh dystsyplin [Creating infographics as a type of independent work in the study of professionally oriented disciplines]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 28. [in Ukrainian].
27. Nurhayati, Rusdi, & Isfaeni, H. (2022). The application of mobile augmented reality to improve learning outcomes in senior high schools. *International Journal of Information and Education Technology*, 12(7), 691–695. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2022.12.7.1672>
28. Onofriichuk, L. O. (2020). Skraibinh yak suchasna forma vizualizatsii navchalnoho materialu v zakladi vyshchoi osvity [Scribing as a modern form of visualization of educational material in a higher education institution]. *Narodna osvita*. Vyp.1, 61–66. [in Ukrainian].
29. Petrov, P. D., & Atanasova, T. V. (2020). The effect of augmented reality on students' learning performance in STEM education. *Information*, 11(4), 209. <https://doi.org/10.3390/INFO11040209>
30. Reeves, L. E., Bolton, E., Bulpitt, M., Scott, A., Tomey, I., Gates, M., & Baldock, R. A. (2021). Use of augmented reality (AR) to aid bioscience education and enrich student experience. *Research in Learning Technology*, 29, 1–15. <https://doi.org/10.25304/rlt.v29.2572>
31. Rodríguez, F. C., Frattini, G., Krapp, L. F., Martínez-Hung, H., Moreno, D. M., Roldán, M., Salomón, J., Stemkoski, L., Traeger, S., Dal Peraro, M., & Abriata, L. A. (2021). MolecuLARweb: A web site for chemistry and structural biology education through interactive augmented reality out of the box in commodity devices. *Journal of Chemical Education*, 98(7), 2243–2255. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00179>
32. Semenikhina, O. V., & Drushliak, M. H. (2017). Vykorystannia pryntsypu kohnityvnoi vizualizatsii v navchanni matematyky [Using the principle of cognitive visualization in teaching mathematics]. *Fizyko-matematychna osvita: naukovyi zhurnal*. 3(13), 136–140. [in Ukrainian]
33. Silkova, O. V., & Lobach, N. V. (2018). Pedahohichna tekhnolohiia vizualizatsii navchalnoi informatsii [Pedagogical technology of visualization of educational information]. *Naukovyi chasopys NPU imeni N.P. Drahomanova. Seriiia 5 Pedahohichni nauky: realii ta perspektivy*. 62, 180–183. [in Ukrainian]
34. Stepanyuk, A. V. (1999) Metodolohichni ta teoretychni osnovy formuvannia tsilisnosti znan shkoliariv pro zhyvvu pryrodu [Methodological and Theoretical Foundations of Forming the Integrity of Pupils' Knowledge of Wildlife]. Doctor's thesis. Kyiv. [in Ukrainian]
35. Stepanyuk, A. V., & Kartashova, I. I. (2023). Strukturno-lohichni skhemy yak zasib vizualizatsii znan shkoliariv pro pryrodu [Structural and logical diagrams as a means of visualizing students' knowledge of nature]. *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizyky, khimii, biolohii ta pryrodnychkh nauk u konteksti vymoh Novoi ukrainskoi shkoly : materialy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. Ternopil : TNPU im. V. Hnatiuka. 79–81. [in Ukrainian]
36. Stepanyuk, A. V., Mironets, L. P., Olendr, T. M., Tsidylo, I. M., & Stoliar, O. B. (2020). Methodology of using mobile Internet devices in the process of biology school course studying. *CTE Workshop Proceedings*, 7, 535–547. <https://doi.org/10.55056/cte.403>
37. Stepanyuk, A., Soroka O., Olendr, T., Mishchuk, N., Hrytsai, N., Yagenska, H., Zhyrska, H., Barna, L., Moskalyuk, N., Hladiuk, M., & Symchak, R. (2024) Implementation of modern trends of Ukrainian educational policy in the process of future natural sciences teachers training. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(11), 9072. <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i11.9072>
38. Stepanyuk, A. V. & Kartashova, I. I. (2023). Підготовки майбутніх учителів природничих наук до когнітивної візуалізації освітнього процесу. Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University Section Theory and Methods of Teaching Natural Sciences, 5, 90-100. <https://doi.org/10.31652/2786-5754-2023-5-90-100> [in Ukrainian]
39. Suchasnyi tumachnyi slovnyk ukrainskoi movy: 100 000 sliv [Modern explanatory dictionary of the Ukrainian language: 100,000 words] / Za zah. red. V. Dubichynskoho (2009). Kh.: VD «ShKOLA». [in Ukrainian]
40. Upatova, I., Dekhtiarova, O. & Prokopenko, L. (2021). Vykorystannia strukturno-lohichnykh terminolohichnykh skhem u protsesi pidhotovky bakalavriv biolohii [The use of structural and logical terminological schemes in the process of training bachelors of biology]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. 4 (108), 275–286. [in Ukrainian]
41. Verdes, A., Navarro, C., & Álvarez-Campos, P. (2021). Mobile learning applications to improve invertebrate zoology online teaching. *Invertebrate Biology*, 140(1), e12321. <https://doi.org/10.1111/ivb.12321>
42. Yahenska, H. (2019). Modeliuvannia u protsesi vyvchennia biolohii [Modeling in the process of studying biology]. *Pedahohichniy visnyk Podillia, Khmelnytskyi OIPPO*. 2, 17–19. [in Ukrainian]
43. Zhytienova, N. V. (2016). Tekhnolohii vizualizatsii v suchasnykh osvitykh trendakh [Visualization technologies in modern educational trends]. *Vidkryte osvittie e-seredovyshche suchasnoho universytetu*. 2, 170–175. [in Ukrainian]

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ЗНАНЬ ШКОЛЯРІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ НАВИЧОК У СУЧАСНІЙ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВІЙ ОСВІТІ

Степанюк Алла Василівна

доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної біології та методики викладання природничих наук
факультету хімії та біології

Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка

Карташова Ірина Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ботаніки факультету біології, географії та екології
Херсонський державний університет

Міронець Людмила Петрівна

кандидат педагогічних наук, декан факультету природничих наук та географічного факультету
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

Вступ. Наш час характеризується надзвичайною мінливістю та невизначеністю в умовах як природних, так і соціальних процесів. Серед суттєвих характеристик сучасного освітнього процесу в Україні – розвиток інформаційних технологій, сприйняття інтернету як невід’ємної частини нашого життя, активне впровадження змішаного навчання, інновації в галузі передачі інформації, засновані на механізмах візуального сприйняття інформації та візуально-образного мислення. Усе це зумовило якісні зміни в розвитку освіти та суспільної свідомості її учнів.

Мета. Визначити та обґрунтувати найефективніші методи візуалізації для засвоєння змісту природничо-наукових предметів, а також професійно-методичну підготовку майбутніх учителів природничих наук на основі аналізу існуючих методів візуалізації та їх експертної оцінки.

Методи. Методологія, прийнята для цього дослідження, включає теоретичний аналіз проблеми, вивчення практики її вирішення, моделювання методології проведення експериментального дослідження серед учнів та вчителів з різних регіонів України. Збір даних здійснювався за допомогою методів анкетування, експертної оцінки, діагностичної роботи.

Результати. Встановлено, що використання методів візуалізації знань сприяє підвищенню якості *hard skills* учнів. Встановлено, що поєднання традиційних та інноваційних підходів до візуалізації є найкращим варіантом для забезпечення ефективного навчання. Визначено п’ять найефективніших методів візуалізації для забезпечення цілісного сприйняття знань через поєднання логічного та образного мислення. Окреслено та експериментально підтверджено педагогічні умови ефективного використання техніки малювання в процесі вивчення природничих наук.

Експериментально обґрунтовано ефективність техніки малювання, її вплив на якість засвоєння знань та формування когнітивних навичок (на прикладі порівняння).

Оригінальність. На основі аналізу існуючих методів візуалізації розглянуто підходи та найефективніші методи візуалізації для засвоєння змісту природничонаукових предметів, а також професійно-методичну підготовку майбутніх учителів природознавства, а також виявлено проблеми та суперечності в досліджуваній науковій галузі.

Висновок. Використання технології візуалізації знань забезпечує цілісний підхід до сприйняття інформації, що покращує якість освіти школярів.

Ключові слова: якість освіти, педагогічні умови, школярі, методи візуалізації, малювання.

Список використаної літератури

1. Бабич О., Семеніхіна О. До питання співвідношення понять наочність і візуалізація. *Фізико-математична освіта. Науковий журнал*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2014. 3(13). С. 136–140.
2. Безуглий Д. Візуалізація як сучасна стратегія навчання. *Фізико-математична освіта*. 2014. 4. С. 5–11.
3. Білошапка Н. М. Візуалізація як провідна ідея сучасного навчального процесу в умовах інформатизації світу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький : ЦДУ імені В. Винниченка. 2021. 159. С. 167–172.
4. Білоусова Л. І., Житенова Н. В. Функціональний підхід до використання технологій візуалізації для інтенсифікації навчального процесу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 57, 1. С. 39–47.
5. Голубчак К. Т., Костюк У. З. Інфографіка як основний інструмент візуальної комунікації в освітньому середовищі закладів вищої освіти. *Молодий вчений*. 2019. № 6 (70). С. 296–299.
6. Гончарова Н. О. Візуалізація навчальної інформації через використання технології доповненої реальності. *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі*. 2021. С. 226–228.
7. Гриненко І. В. Технологія креативного багаторівневого кодування інформації та її застосування у навчанні студентів гуманітарного профілю. *Наукові записи ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль. 2006. 4. С. 211–217.
8. Карташова І. І., Степанюк А. В. Візуалізація як освітній тренд. *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук в контексті вимог Нової української школи : III Міжнародна наук.-практ. конф.* (Тернопіль, 26–27 травня 2022 р.). Тернопіль. 2022. С. 181–183.
9. Кохан Л. В. Структурно-логічні схеми як засіб абстрактної наочності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. 32(85). С. 263–270.
10. Мердх І. І., Толоконникова Н. М., Васильків О. Ю. Візуалізація навчального матеріалу з біології у 8 класі

- основної школи. *Актуальні питання природно-математичної освіти*. 2020. 1(15). С. 42–47.
11. Мороз І. В., Степанюк А. В., Гончар О. Д. та ін. Загальна методика навчання біології. Київ, 2006. 583 с.
12. Микитів О. М. Створення інфографіки як вид самостійної роботи під час вивчення професійно орієнтованих дисциплін. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. С. 28.
13. Онофрійчук Л. О. Скрайбінг як сучасна форма візуалізації навчального матеріалу в закладі вищої освіти. *Народна освіта*. 2020. Вип.1. С. 61–66.
14. Семеніхіна О. В., Друшляк М. Х. Використання принципу когнітивної візуалізації в навчанні математики. *Фізико-математична освіта : науковий журнал*. 2017. 3(13). С. 136–140.
15. Сілкова О. В., Лобач Н. В. Педагогічна технологія візуалізації навчальної інформації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. 62. С. 180–183.
16. Степанюк А. В. Методологічні та теоретичні основи формування цілісності знань школярів про живу природу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ. 1999. 475 с.
17. Степанюк А. В., Карташова І. І. Структурно-логічні схеми як засіб візуалізації знань школярів про природу. *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи : матеріали V Міжнародної наук.-практ. конф. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка*. 2023. С. 79–81.
18. Степанюк А. В., Карташова І. І. Підготовки майбутніх учителів природничих наук до когнітивної візуалізації освітнього процесу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Секція теорії і методики навчання природничих дисциплін*. 2023. 5. С. 90–100. DOI: <https://doi.org/10.31652/2786-5754-2023-5-90-100>.
19. Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 слів / за заг. ред. В. Дубічинського. Харків : ВД ШКОЛА. 2009.
20. Упатова І., Дехтярова О., Прокопенко Л. Використання структурно-логічних термінологічних схем у процесі підготовки бакалаврів біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. 4 (108). С. 275–286.
21. Ягєнська Г. Моделювання у процесі вивчення біології. *Педагогічний вісник Поділля. Хмельницький ОІППО*. 2019. 2. С. 17–19.
22. Житєнова Н. В. Технології візуалізації в сучасних освітніх трендах. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2016. 2. С. 170–175.
23. Arslan R., Kofoğlu M., Dargut C. Development of augmented reality application for biology education. *Journal of Turkish Science Education*. 2020. 17(1). P. 62–72. DOI: <https://doi.org/10.36681/tused.2020.13>.
24. Celik C., Guven G., Cakir N. K. Integration of mobile augmented reality (MAR) applications into biology laboratory: Anatomic structure of the heart. *Research in Learning Technology*. 2020. 28. DOI: <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2355>.
25. Ciloglu T., Ustun A. B. The effects of mobile AR-based biology learning experience on students' motivation, selfefficacy, and attitudes in online learning. *Journal of Science Education and Technology*, 2023. 32(3). P. 309–337. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10030-7>.
26. Dehghani M., Mohammadhasani N., Hoseinzade Ghalevandi M., Azimi E. Applying AR-based infographics to enhance learning of the heart and cardiac cycle in biology class. *Interactive Learning Environments*, 2023. 31(1). P. 185–200. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1765394>.
27. Drushliak M. H. Slovyk vizualnoi osvity: naohnist, vizualizatsiia, vizualne myslennia [Dictionary of visual education: visualization, visualization, visual thinking]. *Fizyko-matematychna osvita*. 2018. 1(15). P. 78–83.
28. Erwinsah R., Aria, M., Yusup Y. Application of augmented reality technology in biological learning. *Journal of Physics: Conference Series*. 2019. 1402(6), 066090. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1402/6/066090>.
29. Fuchsova M., Korenova L. Visualisation in basic science and engineering education of future primary school teachers in human biology education using augmented reality. *European Journal of Contemporary Education*, 2019. 8(1). P. 92–102. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.1.92>.
30. Garcia-Bonete M. J., Jensen M., Katona G. A practical guide to developing virtual and augmented reality exercises for teaching structural biology. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 2019. 47(1), P. 16–24. DOI: <https://doi.org/10.1002/BMB.21188>.
31. Gregorcic T., Torkar G. Using the structure-behavior-function model in conjunction with augmented reality helps students understand the complexity of the circulatory system. *Advances in Physiology Education*, 2022. 46(3). P. 367–374. DOI: <https://doi.org/10.1152/ADVAN.00015.2022>.
32. Ihsan M., Sa'adah S., Maspupah M. The validity of markerless augmented reality-based learning media on the concept of cell organelle. *AIP Conference Proceedings*, 2023. 2540(1). P. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.1063/5.0105748>.
33. Irschick D. J., Christiansen F., Hammerschlag N., Martin J., Madsen P. T., Wyneken J., Brooks A., Gleiss A., Fossette S., Siler C., Gamble T., Fish F., Siebert U., Patel, J., Xu Z., Kalogerakis E., Medina J., Mukherji A., Mandica M., Lauder G. 3D visualization processes for recreating and studying organismal form. *iScience*, 2022. 25(9), P. 104–867. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.isci.2022.104867>.
34. Kumar A., Saudagar A. K. J., Alkhathami M., Alsamani B., Khan M. B., Hasanat M. H. A., Ahmed Z. H., Kumar A., Srinivasan B. Gamified learning and assessment using ARCS with next-generation AIoMT integrated 3D animation and virtual reality simulation. *Electronics*, 2023. 12(4), P. 835. DOI: <https://doi.org/10.3390/electronics12040835>.
35. Kyverialh A. A. Metody yssledovaniya v professyonalnoi pedahohyke. Talyn : Valhus, 1980. 334 p.
36. López-Cortés F., Moreno E. R., Palmas-Rojas C., Rubilar C. M. Secondary education students' levels of external representation of mitotic cellular division: An augmented reality-based experience. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educacion*, 2021. 62, P. 7–37. DOI: <https://doi.org/10.12795/PIXELBIT.84491>.
37. Nurhayati Rusdi, Isfaeni H. The application of mobile augmented reality to improve learning outcomes in senior

high schools. *International Journal of Information and Education Technology*. 2022. 12(7). P. 691–695. DOI: <https://doi.org/10.18178/ijiet.2022.12.7.1672>.

38. Petrov P. D., Atanasova T. V. The effect of augmented reality on students' learning performance in STEM education. *Information*. 2020. 11(4). P. 209. DOI: <https://doi.org/10.3390/INFO11040209>.

39. Reeves L. E., Bolton E., Bulpitt M., Scott A., Tomey I., Gates M., Baldock R. A. Use of augmented reality (AR) to aid bioscience education and enrich student experience. *Research in Learning Technology*, 2021. 29. P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.25304/rlt.v29.2572>.

40. Rodríguez F. C., Frattini G., Krapp L. F., Martinez-Hung H., Moreno D. M., Roldán M., Salomón J., Stemkoski L., Traeger S., Dal Peraro M., Abriata L. A. MoleculARweb: A web site for chemistry and structural biology education through interactive augmented reality out of the box in commodity devices. *Journal of Chemical Education*, 2021. 98(7). P. 2243–2255. DOI: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00179>.

41. Stepanyuk A. V., Mironets L. P., Olendr T. M., Tsidylo I. M., Stoliar O. B. Methodology of using mobile Internet devices in the process of biology school course studying. *CTE Workshop Proceedings*, 2020. 7, P. 535–547. DOI: <https://doi.org/10.55056/cte.403>.

42. Stepanyuk A., Soroka O., Olendr T., Mishchuk N., Hrytsai N., Yagenska H., Zhyrska H., Barna L., Moskalyuk N., Hladiuk M., Symchak R. Implementation of modern trends of Ukrainian educational policy in the process of future natural sciences teachers training. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 2024. 8(11). P. 9072. DOI: <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i11.9072>.

43. Verdes A., Navarro C., Álvarez-Campos P. Mobile learning applications to improve invertebrate zoology online teaching. *Invertebrate Biology*, 2021. 140(1). P. 12321. DOI: <https://doi.org/10.1111/ivb.12321>.



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 20.11.2025 р.
Прийнято редакцією 20.12.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 378.016:641.56 (043.5)

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-176-182

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Бірюк Людмила Яківна

доктор педагогічних наук, професор

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: kafpipo@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-4940-4228

Солод Ігор Сергійович

аспірант кафедри педагогіки і психології початкової освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: solod470@gmail.com

ORCID ID: 0009-0007-9379-5744

У статті здійснено всебічний аналіз особливостей формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи та окреслено специфічні педагогічні умови, що забезпечують ефективність цього процесу. Розкрито зміст поняття «здоров'язбережувальна компетентність» у контексті сучасних освітніх вимог та акцентовано увагу на важливості раннього формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я. Окремо проаналізовано чинники, що впливають на збереження і зміцнення фізичного, психічного та соціального благополуччя дітей молодшого шкільного віку. Показано роль учителя, освітнього середовища та організації навчальної діяльності у створенні умов, сприятливих для гармонійного розвитку та формування корисних навичок здорового способу життя. У статті також розглянуто сучасні педагогічні технології, інтерактивні методи та форми роботи, які сприяють розвитку свідомого ставлення учнів до здоров'я, формуванню в них життєвих умінь і практичних навичок його збереження. Окреслено перспективи подальших досліджень і можливості вдосконалення здоров'язбережувального освітнього середовища в початковій школі.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбережувальна компетентність, початкова школа, педагогічні умови, формування, особистість, освіта, розвиток, валеологічне виховання.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів початкової школи є однією з ключових у сучасній педагогічній науці, адже вона безпосередньо пов'язана з якістю життя майбутнього покоління, його фізичним, психічним і духовним розвитком. У сучасних умовах зростає потреба у створенні такої освітньої системи, яка не лише передавала б знання, а й сприяла збереженню та зміцненню здоров'я дитини, формуванню в неї свідомого ставлення до власного способу життя.

У наукових працях дослідників, зокрема В. Байденка, Т. Бойченко, В. Горашук, М. Гриньової,

В. Оржеховської, А. Міненка та інших, визначено основні напрями й підходи до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів. Науковці підкреслюють, що ефективна реалізація цього процесу потребує поєднання педагогічних, психологічних, соціальних і медичних засад, що забезпечують комплексний підхід до виховання здорової особистості.

Здоров'язбережувальний підхід у початковій школі розглядається як сукупність педагогічних умов і технологій, спрямованих на розвиток у дитини ключових компетентностей – знаннєвих, ціннісних, діяльнісних і поведінкових, які формують її готовність до свідомого вибору здорового способу життя. Реалізація цього підходу сприяє становленню цілісної, гармонійно розвиненої особистості, здатної відповідально ставитися до власного здоров'я та активно впливати на оздоровлення соціального середовища.

Вступ. Здоров'я людини та її гармонійний розвиток є основою стабільності, добробуту й поступального розвитку держави. Важливим напрямом суспільного поступу, що ґрунтується на гуманістичних і демократичних принципах, має стати інтеграція систем освіти та охорони здоров'я, адже саме вона забезпечує формування всебічно розвиненої, свідомої особистості. Процес навчання школярів основ здоров'язбереження в межах освітньої системи передбачає не лише засвоєння теоретичних знань і життєво необхідних компетентностей, а й формування ціннісного ставлення до власного здоров'я. Результатом цього процесу має бути сформована в учнів здатність самостійно піклуватися про свій фізичний і психічний стан, здійснювати профілактичні, діагностичні, реабілітаційні чи корекційні дії відповідно до життєвих потреб.

Актуальність дослідження. Питання збереження та зміцнення здоров'я людини завжди посідало провідне місце в соціальному, економічному й культурному розвитку суспільства, оскільки воно тісно пов'язане з рівнем добробуту, продуктивності праці та якістю життя населення. Особливої значущості ця проблематика набуває, коли йдеться про дітей, адже саме в молодшому шкільному віці формується основа для набуття необхідних навичок, умінь і цінностей, спрямованих на збереження власного здоров'я та ведення здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх наукових праць і методичних видань демонструє, що проблема формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів розглядається в багатовимірному дискурсі, що охоплює теоретичні, методичні та прикладні аспекти. Теоретичні підходи, представлені в роботі Т. Андрющенко (2012), спрямовані на осмислення здоров'язбережувальної компетентності як соціально-педагогічної проблеми: автор обґрунтовує її соціально-ціннісну значущість, визначає основні компоненти компетентності та підкреслює необхідність системного підходу у формуванні відповідних умінь у школярів. Цей концептуальний фундамент задає орієнтири для подальших емпіричних досліджень і програмних рішень.

Методичні напрацювання О. Ващенко (2012) і колективне видання за редакцією О. Колонькової та О. Литовченко (2009) спрямовані на практичну реалізацію здоров'язбережувальних завдань у шкільній практиці.

Науковці наголошують, що основою здоров'язбережувальної компетентності є єдність чотирьох складників: *ціннісно-мотиваційного* (усвідомлення значущості здоров'я як життєвої цінності), *когнітивного* (знання про здоров'я та фактори, що на нього впливають), *діялісно-поведінкового* (уміння застосовувати отримані знання на практиці) та *рефлексивно-оцінного* (уміння аналізувати власну здоров'язбережувальну діяльність та інших учасників освітнього процесу).

Отже, наведені праці формують надійну платформу для подальшої наукової роботи та практичних упроваджень, поєднуючи теоретичні передумови, методичні напрацювання й нормативні орієнтири. Водночас подальший розвиток поля вимагає посиленої емпіричної верифікації запропонованих підходів і міжсекторальної координації з метою створення системного, масштабованого механізму формування здоров'язбережувальної компетентності в молодших школярів.

Метою даної роботи є теоретичне обґрунтування значущості формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів початкової школи як важливого напрямку їхнього всебічного розвитку та соціалізації. Дослідження спрямоване на визначення й аналіз педагогічних умов, які забезпечують ефективне формування у молодших школярів знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій, необхідних для усвідомленого збереження, зміцнення та відтворення власного здоров'я. Особлива увага приділяється розкриттю ролі освітнього середовища, діяльності педагога та інтеграції здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес початкової школи, що сприятиме розвитку гармонійної, фізично та духовно здорової особистості.

Виклад основного матеріалу. Здоров'я вважається базисною характеристикою людського життя. Сучасні дослідники пов'язують здоров'я з поняттям «якість життя». Здоров'я – це така якість життєвого процесу, коли воно закономірно і оптимально здійснюється в природному, і соціальному середовищі, та збагачується необхідним внутрішнім світом конкретної людини. Для людини воно виступає адекватним гігієнічним середовищем і здоровим способом життя [4]. Розглядаючи здоров'я як життєвий процес, можна говорити про нього стосовно до будь-якої людини і до будь-якого відрізка її життєвої біографії, а також до

суспільства в цілому: здоров'я суспільства, здоров'я нації та здоров'я підростаючого покоління.

Молодший шкільний вік є найважливішим етапом у формуванні основ здорового способу життя дитини. Саме в цей період закладаються базові уявлення, звички та цінності, що визначають подальше ставлення людини до власного здоров'я. У початковій школі відбувається активна трансформація педагогічної парадигми, спрямована на формування не лише знань, умінь і навичок, а й цілісного, гармонійного розвитку особистості.

З огляду на це основне завдання вчителя Нової української школи полягає не просто в передачі готової інформації, а у створенні сприятливого освітнього середовища, у якому дитина навчається самостійно мислити, приймати відповідальні рішення та піклуватися про власне фізичне й психічне благополуччя.

У сучасному суспільстві рівень здоров'я тісно пов'язаний із рівнем освіти: чим вищий освітній рівень окремої особи чи соціальної групи, тим кращими є показники їхнього фізичного та психологічного стану. Тому питання збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління стає одним із ключових завдань освіти.

Здоровий спосіб життя є показником цивілізованості суспільства й мірою гуманності окремої людини. Він ґрунтується на усвідомленні здоров'я як найвищої життєвої цінності, а також передбачає дотримання принципів раціонального харчування, фізичної активності, гігієни, духовного розвитку та гармонійних стосунків із природою і соціумом.

Таким чином, завдання формування, збереження та зміцнення здоров'я дитини мають вирішуватися насамперед педагогічними засобами. Це включає не лише інформування учнів, а й формування у них практичних умінь, навичок і життєвих орієнтирів, що сприяють усвідомленню здоров'я як пріоритетної особистісної й суспільної цінності.

Сучасна освітня система України розвивається в умовах активного впровадження інновацій та компетентнісного підходу. У цьому контексті особливого значення набуває формування в учнів початкової школи здоров'язбережувальних умінь і навичок, які мають стати невід'ємним складником навчального процесу.

Згідно з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, здоров'язбережувальна компетентність визначається як *здатність учня застосовувати в конкретних життєвих ситуаціях комплекс знань і навичок, спрямованих на збереження власного здоров'я та обайливе ставлення до здоров'я інших*. Інакше кажучи, здоров'язбережувальна компетентність – це поєднання знань, практичних умінь, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, що забезпечують здатність школяра свідомо підтримувати й зміцнювати своє здоров'я як під час навчання, так і в повсякденному житті.

У сучасному освітньому просторі досліджуваний вид компетентності виходить далеко за межі суто медико-валеологічних знань. Він передбачає практичне застосування теоретичних знань, володіння методиками самозбереження, профілактики захворювань і формування навичок здорового способу життя. Як зазначає Т. Андрющенко, важливо не лише надавати дітям знання про здоров'я, а й формувати в них відповідальне ставлення до нього – власного й чужого, а також створювати умови для розвитку життєвих навичок, спрямованих на його зміцнення.

У своєму дослідженні ми трактуємо поняття «*формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів*» як цілеспрямований освітній процес з метою розвитку позитивної мотиваційно-ціннісної, когнітивної, діяльнісно-поведінкової, рефлексивно-оцінної орієнтації на здоровий спосіб життя. Він передбачає оволодіння учнями необхідними знаннями і вміннями для організації здоров'язбережувальної діяльності, набуття власного досвіду збереження здоров'я, а також формування особистісних якостей, що сприяють зміцненню фізичного та психічного благополуччя. Реалізація цього процесу здійснюється за допомогою оздоровчих методик та здоров'язбережувальних технологій з урахуванням особливостей функціонування сучасних шкільних закладів.

Критеріями сформованості здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів виступають:

- ціннісний;
- когнітивний;
- діяльнісний;
- оцінний.

Показники ціннісного критерію охоплюють:

- стійку позитивну мотивацію до опанування здоров'язбережувальною компетентністю;
- усвідомлення власних потреб, інтересів і цінностей щодо здоров'я;
- здатність оцінювати умови, необхідні для здійснення здоров'язбережувальної діяльності.

Показники когнітивного критерію передбачають:

- рівень засвоєння знань про складові здоров'я та здорового способу життя;
- розуміння сутності здоров'язбереження й особливостей здоров'язбережувальної діяльності;

- знання методів, методик і технологій оздоровлення.

Показники діяльнісного критерію включають:

- уміння організовувати та здійснювати здоров'язбережувальну діяльність;
- здатність підвищувати рівень рухової активності молодших школярів;
- уміння добирати і застосовувати різноманітні форми та методи зміцнення здоров'я.

Показники оцінного критерію охоплюють:

- знання критеріїв та показників аналізу своєї здоров'язбережувальної діяльності та інших;
- уміння аналізувати стан власного здоров'я та здоров'я інших.

Відтак, формування уявлень про здоровий спосіб життя, зміцнення та охорону здоров'я молодших школярів є важливим напрямом освітньої діяльності та підготовки до проведення тематичних заходів. Поєднання освітніх і санітарно-профілактичних заходів сприяє розвитку в дітей необхідних навичок турботи про власне здоров'я. Ефективність цього процесу забезпечується системною взаємодією вчителя, учнів і батьків, а також побудовою освітнього процесу на принципах гуманізації, диференціації та психологізації.

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел виокремлено такі принципи:

1. *Принцип особистісного розвитку* – передбачає виховання молодших школярів на основі знань і власного досвіду, з урахуванням закономірностей розвитку особистості.
2. *Принцип безперервності розвитку* – забезпечує цілісність і послідовність змісту, форм та методів виховної роботи, спрямованої на фізичний і духовний розвиток учнів.
3. *Принцип цілісності* – передбачає гармонійне охоплення всіх сфер розвитку особистості: емоційно-чуттєвої, пізнавальної та вольової.
4. *Принцип особистісно орієнтованого підходу* – забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу та спрямований на збереження здоров'я кожної дитини.
5. *Принцип самоорганізації та саморозвитку* – пов'язаний зі свідомим вибором дитиною життєвих установок, розвитком навичок самопізнання, саморегуляції, самоконтролю та самокорекції, а також формуванням потреби в здоровому способі життя.

Аналіз змісту сучасних здоров'язбережувальних технологій дає можливість виокремити подані нижче групи.

1. Технології, спрямовані на створення безпечних і комфортних умов перебування та навчання в школі, включно з раціональною організацією освітнього процесу, дотриманням гігієнічних норм та оптимальним співвідношенням навчального та фізичного навантаження.
2. Оздоровчі технології, що зміцнюють фізичний стан дітей: фізичні вправи, фізіотерапія, гімнастика, масаж, ароматерапія, загартування, фітотерапія, музична терапія тощо.
3. Технології навчання здоров'ю, які формують гігієнічні навички та навички здорової поведінки.
4. Технології формування життєвих навичок, зокрема розвиток уміння керувати емоціями, уникати конфліктів, здійснювати профілактику травматизму, запобігати зловживанню психоактивними речовинами, а також формування відповідального ставлення до статевих виховання.

Означені технології реалізуються через їх включення до відповідних тем з метою реалізації під час вивчення навчальних предметів, введення нових дисциплін до варіативної частини навчального плану початкової ланки освіти, організацію факультативних занять та додаткової неформальної освіти (гуртки, здоров'язбережувальні та спортивні акції тощо).

Не менш важливою є культура здоров'я, що формується через виховання особистісних якостей, що сприяють збереженню й зміцненню здоров'я, усвідомленню його як цінності, посиленню мотивації до здорового способу життя та відповідальності за власне здоров'я й здоров'я близьких.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та вивчення досвіду роботи вчителів-практиків вважаємо за доцільне виокремити такі педагогічні умови формування навичок здоров'язбереження молодших школярів:

- інтеграція ціннісно орієнтованих знань у зміст початкової освіти;
- усвідомлене засвоєння учнями знань про здоров'я та здоровий спосіб життя;
- розроблення та впровадження в освітній процес інтегрованих курсів, факультативів і додаткових занять, що спрямовані на формування культури здоров'я;
- активне залучення учнів до позакласної діяльності, що сприяє поглибленню знань про здоровий спосіб життя та формує особисту мотивацію школярів дотримуватися його норм;
- використання інтерактивних методів навчання, що забезпечують ефективність формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей молодшого шкільного віку.

Успішність формування здоров'язбережувальної компетентності в молодших школярів залежить від правильно обраної педагогічної системи, що ґрунтується на спільній діяльності вчителя, психолога, батьків і самих школярів. Ефективна взаємодія в процесах навчання, спілкування та пізнання дає змогу розглядати здоров'я як важливу життєву цінність [5].

До показників здоров'язбережувальної компетентності дослідники також відносять і життєві навички, які сприяють здоровому способу життя. Зокрема, до ключових складників здоров'я (фізичної, соціальної, духовної та психічної сфер) включають і такі навички:

- 1) *життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю:*
 - раціональне харчування;
 - достатня рухова активність;
 - дотримання санітарно-гігієнічного режиму праці та відпочинку.
- 2) *життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю:*
 - ефективне спілкування;
 - емпатія та співчуття;
 - уміння розв'язувати конфлікти;
 - навички безпечної поведінки у ситуаціях тиску, погроз, дискримінації;
 - готовність до співпраці й командної взаємодії.
- 3) *життєві навички, що сприяють духовному й психічному здоров'ю:*
 - самоусвідомлення та адекватна самооцінка;
 - уміння аналізувати проблеми й приймати рішення;
 - постановка життєвих цілей і планування власного розвитку;
 - самоконтроль і саморегуляція;
 - мотивація досягнення успіху та розвиток сили волі.

Варто підкреслити, що ефективність роботи з формування основ здорового способу життя залежить від того, наскільки добровільною, логічною та внутрішньо прийнятною вона є для самої дитини.

Висновки. Проблема формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів є надзвичайно актуальною в умовах сучасних соціальних викликів, реформування освітньої галузі та суттєвого зростання ризиків для фізичного, психічного й соціального благополуччя дітей. Її розв'язання передбачає комплексний підхід, спрямований на розвиток у здобувачів освіти позитивної мотиваційно-ціннісної спрямованості на здоровий спосіб життя, формування сталих переконань щодо цінності здоров'я як базової життєвої потреби та пріоритету особистісного розвитку. Важливо забезпечити оволодіння учнями системою знань і практичних умінь, необхідних для організації здоров'язбережувальної діяльності, розвиток навичок саморегуляції та самооцінювання власного стану, а також набуття реального досвіду виконання оздоровчих дій у повсякденних ситуаціях.

Не менш важливим є розвиток особистісних якостей школярів – відповідальності, свідомості, самостійності, наполегливості, толерантності та емоційної стійкості, що виступають психологічним підґрунтям для підтримання здорового стилю життя. Реалізація зазначених завдань можлива за умови використання сучасних оздоровчих методик та здоров'язбережувальних технологій, адаптованих до особливостей функціонування закладів загальної середньої освіти, зокрема початкової школи. До таких технологій належать фізкультурно-оздоровчі комплекси, дихальна та релаксаційна гімнастика, інтерактивні форми навчання, елементи валеологічної освіти, психолого-педагогічні підтримувальні практики, а також організація безпечного, комфортного й сприятливого освітнього середовища.

Таким чином, особливої ваги набуває формування в дитини усвідомлення того, що збереження та зміцнення власного здоров'я є сферою її особистої відповідальності. Це передбачає достатній рівень розуміння закономірностей формування, підтримання, відновлення та захисту здоров'я, а також здатність застосовувати принципи здорового способу життя у повсякденній діяльності – у навчанні, відпочинку, спілкуванні з однолітками та організації власного часу. Системна робота з формування здоров'язбережувальної компетентності в молодшому шкільному віці створює фундамент для всебічного розвитку особистості та забезпечує підґрунтя для відповідальної поведінки в майбутньому.

Перспективи подальших досліджень. До перспектив подальшого дослідження означеної теми відносимо визначення методичних основ формування досліджуваної компетентності учнів початкових класів.

Список використаної літератури

1. Андрющенко Т. К. Формування здоров'язбережувальної компетентності як соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2012. № 7. С. 123–127.
2. Ващенко О. М. Фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня молодшого школяра : навч.-метод. посіб. Кам'янець Подільський : Абетка, 2012. 192 с.
3. Здоров'язберігаючі технології в навчальному закладі / упоряд. О. Колонькова, О. Литовченко. Київ : Шкільний світ, 2009. 128 с.
4. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
5. Міненко А. О., Ігнатенко С. А. Формування медико-валеологічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в умовах здоров'язбережувальної парадигми сучасного освітнього середовища. *Здоров'язбережувальний контент життєдіяльного середовища особистості* : монографія. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2020. С. 149–175.

EDUCATIONAL CONDITIONS FOR DEVELOPING HEALTH-SAFEGUARDING COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL PUPILS

Biriuk Lyudmila

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Solod Ihor

Postgraduate student at the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. The problem of developing health-saving competence in primary school pupils is one of the key issues in modern pedagogical science, as it is directly related to the quality of life of the future generation and its physical, mental, and spiritual development. In today's world, there is a growing need to create an educational system that not only imparts knowledge but also promotes the preservation and strengthening of children's health and the formation of a conscious attitude towards their own lifestyle.

Purpose. Theoretical justification of the importance of developing health-saving competence in primary school pupils as an important component of their comprehensive development and socialization. The study aims to identify and analyze the pedagogical conditions that ensure the effective formation of knowledge, skills, abilities, and value orientations in younger schoolchildren that are necessary for the conscious preservation, strengthening, and restoration of their own health. Particular attention is paid to revealing the role of the educational environment, the activities of the teacher, and the integration of health-saving technologies into the educational process of primary school, which will contribute to the development of a harmonious, physically and spiritually healthy personality.

Methods. Health preservation methods make it possible to distinguish the following types:

- for staying, studying, and working at school, and those that address the tasks of rational organization of the educational process (taking into account age, gender, individual characteristics, and hygiene standards), the correspondence of educational and physical loads to the child's abilities; health-improving technologies – technologies aimed at strengthening physical health;
- for pupils/students to increase health potential (resources) (physical training, physiotherapy, aromatherapy, hardening, gymnastics, massage, phytotherapy, music therapy);
- health education technologies – teaching hygienic behavior;
- life skills development (emotion management, conflict resolution, etc.), injury prevention and substance abuse prevention, sex education.

Results. The study found the following:

1. The essence of health-saving competence in primary school pupils was clarified, which includes motivational and value orientation towards a healthy lifestyle, a system of knowledge about health, practical skills for maintaining it, and personal experience of health-saving activities.
2. Criteria and indicators for the formation of this competence were identified, in particular: motivational and value-oriented, cognitive and intellectual, and practical and activity-oriented, which allows for a comprehensive assessment of the level of students' readiness for a healthy lifestyle.
3. Factors and conditions that influence the formation of a culture of health have been analyzed, among which pedagogical influences, family environment, educational space, and extracurricular activities play a leading role.

Originality. The study clarifies the concept of «health-saving competence of primary school pupils» and identifies the pedagogical conditions that ensure its effective formation. A generalized model for the formation of this competence in primary school has been developed, and methodological approaches to its implementation in the educational process have been substantiated.

Conclusion. The issue of developing health-saving competencies in younger schoolchildren is extremely relevant in the context of modern social challenges, educational reform, and a significant increase in risks to children's physical, mental, and social well-being. Solving this problem requires a comprehensive approach aimed at developing a positive motivational and value orientation towards a healthy lifestyle in students, forming lasting beliefs about the value of health as a basic life need and a priority for personal development. It is important to ensure that students acquire the knowledge and practical skills necessary to organize health-promoting activities, develop self-regulation and self-assessment skills, and gain real experience in performing health-promoting activities in everyday situations.

Therefore, it is particularly important to instill in children the awareness that maintaining and strengthening their own health is their personal responsibility. This requires a sufficient level of understanding of the principles of forming, maintaining, restoring, and protecting health, as well as the ability to apply the principles of a healthy lifestyle in everyday activities—in learning, recreation, communicating with peers, and organizing one's own time. Systematic work on developing health-saving competencies in primary school-age children lays the foundation for comprehensive personal development and provides the basis for responsible behavior in the future.

Keywords: health, health-saving competence, primary school, pedagogical conditions, formation,

personality, education, development, valeological education

References

1. Andriushchenko, T. K. The formation of health-saving competence as a socio-pedagogical problem. Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka Volyn National University. 2012. No. 7. Pp. 123–127.
2. Vashchenko, O. M. Physical education and health activities during the school day for younger students: teaching and methodological guide. / O. M. Vashchenko, V. M. Yermolova, L. I. Ivanova, et al. Kamianets-Podilskyi: Abetka, 2012. 192 p.
3. Health-saving technologies in educational institutions / compiled by O. Kolonkova, O. Litovchenko. Kyiv: Shkilnyi Svit, 2009. 128 p.
4. The Concept of the New Ukrainian School. – Access mode: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Minenok, A. O., Ignatenko, S. A. Formation of medical and valeological competence of future primary school teachers in the context of the health-saving paradigm of the modern educational environment. Health-saving content of the personal living environment: monograph. Cherkasy: Publisher Chabanenko Yu. A., 2020. P. 149-175.



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 15.11.2025 р.

Прийнято редакцією 15.12.2025 р.

Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 373.2:37.018.43:502.7

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-182-190

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ПЛАНУВАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗА НАПРЯМОМ «РОЗВИТОК ПІЗНАННЯ ДОВКОЛИШНЬОГО СВІТУ»

Соловей Юлія Олександрівна

доктор філософії, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: solovey_yula@vu.cdu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0003-4778-7640

Бондар Вікторія Григорівна

кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри дошкільної освіти
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: bondarvikusy2017@vu.cdu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-9928-9291

Панченко Оксана Олександрівна

доктор філософії, старший викладач кафедри дошкільної освіти
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: oksana-shpundra@ukr.net
ORCID ID: 0000-0001-8911-7544

У статті розглянуто питання інтеграції цифрових технологій під час планування та організації освітнього процесу закладів дошкільної освіти за освітнім напрямом, який в Базовому компоненті дошкільної освіти визначений як «Дитина в природному довкіллі», а в проєкті Державного стандарту дошкільної освіти представлений під назвою «Розвиток пізнання довколишнього світу». Актуальність проблеми зумовлена стрімкою цифровізацією суспільства та необхідністю ефективного поєднання традиційних педагогічних підходів із сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями для гармонійного розвитку дитини та формування природничо-екологічної компетентності. Проаналізовано сучасні наукові підходи, вітчизняний і зарубіжний досвід використання цифрових інструментів у дошкільній освіті, визначено можливості їх застосування для організації спостережень, дослідницької та творчої діяльності дітей у природному середовищі. Особливу увагу приділено методичним підходам до використання мультимедійних ресурсів, інтерактивних платформ та віртуальних екскурсій для збагачення досвіду дітей дошкільного віку. На основі спостережень та анкетування педагогів розроблено методичні рекомендації, що передбачають використання інтерактивних платформ, віртуальних екскурсій, цифрових карт флори і фауни, мультимедійних ресурсів та електронних портфоліо для підвищення ефективності освітнього процесу. Результати дослідження підтверджують, що інтеграція цифрових технологій сприяє розвитку пізнавальної активності, творчого мислення, екологічної свідомості та навичок командної роботи в дітей дошкільного віку, забезпечуючи гармонійне поєднання інноваційних і традиційних методів навчання. Здобуті результати можуть бути використані педагогами для підвищення якості освітнього процесу та формування сталого екологічного світогляду дітей дошкільного віку.

Ключові слова: дошкільна освіта, планування освітнього процесу, цифрові технології, екологічне виховання дітей дошкільного віку, інтерактивні ресурси, освітній напрям «Розвиток пізнання довколишнього світу».

Постановка проблеми. Сучасна дошкільна освіта перебуває в умовах стрімкої цифровізації суспільства, що ставить перед педагогами нові виклики щодо організації та планування освітнього процесу.

Незважаючи на активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній процес, залишається актуальним питання ефективного поєднання традиційних педагогічних підходів із цифровими засобами навчання. Особливо важливим є забезпечення гармонійного розвитку дитини, формування її природничо-екологічної компетентності та пізнавальної активності в процесі взаємодії з навколишнім середовищем.

Важливість дослідження зумовлена потребою в розробці методичних підходів, які забезпечують інтеграцію цифрових технологій у планування та організацію освітнього процесу закладів дошкільної освіти за змістовою освітнім напрямом, що в Базовому компоненті дошкільної освіти визначений як «Дитина в природному довкіллі», а в проєкті Державного стандарту дошкільної освіти представлений під назвою «Розвиток пізнання довколишнього світу», що дозволяє не лише підвищити ефективність освітньої діяльності, а й сприяє формуванню в дітей ключових компетентностей, таких як спостережливість, критичне мислення, екологічна свідомість та творча активність. З огляду на оновлення нормативно-правової бази дошкільної освіти та з метою приведення термінології у відповідність до сучасних вимог у подальшому дослідженні освітній напрям зазначається як «Розвиток пізнання довколишнього світу», що дає змогу врахувати перспективи впровадження проєкту Державного стандарту дошкільної освіти та забезпечити узгодженість з актуальними концептуальними підходами до формування природничо-екологічної компетентності дітей.

Наукова значущість проблеми полягає в аналізі та узагальненні сучасних підходів до цифровізації дошкільної освіти, визначенні ефективних моделей інтеграції цифрових технологій в освітній процес, а практична – у створенні методичних рекомендацій для педагогів щодо організації навчання дітей у природному довкіллі з використанням сучасних цифрових інструментів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних дослідників дає підстави стверджувати, що поняття «цифровізація», «інформаційно-комунікаційні технології» та «електронне навчання» можна розглядати як послідовні етапи інформатизації суспільства. На думку В. Бикова, інформатизація освіти охоплює комплекс взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників освітнього процесу, а також фахівців, які здійснюють його управління, забезпечення та науково-методичний супровід. Як зазначають у своїх дослідженнях В. Биков, О. Спірін та О. Пінчук, цифровізація освіти безпосередньо зумовлюється об'єктивними умовами та сучасними тенденціями розвитку інформаційного суспільства.

Питання цифровізації освіти та її інтеграції в освітній процес закладів дошкільної освіти досліджували О. Спірін, Л. Карташова, В. Биков, О. Пінчук, Л. Ліщинська, О. Буйницька, Н. Морзе та інші. Їхні наукові роботи підтверджують, що використання цифрових технологій у поєднанні з традиційними педагогічними підходами є ключовим фактором підвищення якості дошкільної освіти та формування всебічно розвиненої дитини.

Проблема формування природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку досліджується сучасними вітчизняними науковцями, серед яких Т. Андрющенко, Г. Беленька, І. Біла, О. Білан, А. Богуш, Н. Гавриш, А. Данієлян, Г. Колосінська, Н. Лисенко, Н. Ошуркевич, О. Падалка, С. Павлюк, Л. Русан та інші.

Теоретичним фундаментом для вирішення завдань організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти слугують праці дослідників у сфері освітнього менеджменту, таких як О. Адаменко, В. Григораш, І. Гришина, Л. Даниленко, Л. Карамушко, В. Крижко, О. Мармаза, Є. Хриков та ін.

Попри численні наукові дослідження, присвячені формуванню природничо-екологічної компетентності та організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, питання інтеграції цифрових технологій під час планування та реалізації освітньої діяльності досі вивчено недостатньо, що підкреслює актуальність подальших наукових досліджень, спрямованих на ефективне поєднання традиційних педагогічних методів із сучасними цифровими інструментами навчання.

Метою статті є дослідження особливостей інтеграції цифрових технологій під час планування та організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти за освітнім напрямом «Розвиток пізнання довколишнього світу», а також визначення їхнього впливу на формування природничо-екологічної компетентності, пізнавальної активності та творчого розвитку дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система дошкільної освіти перебуває в умовах динамічних змін, зумовлених активним упровадженням цифрових технологій у всі сфери суспільного життя. Цифровізація не лише змінює підходи до організації освітнього процесу, а й відкриває нові можливості для його планування, індивідуалізації та підвищення ефективності [1]. Для закладів дошкільної освіти це означає необхідність поєднання традиційних педагогічних принципів із інноваційними інструментами, що відповідають потребам дітей покоління Бета.

У цьому контексті одним із пріоритетних напрямів стає інтеграція цифрових технологій під час планування та організації освітнього процесу за освітнім напрямом «Розвиток пізнання довколишнього

світу». Використання сучасних цифрових засобів дозволяє створювати інтерактивні освітні середовища, моделювати природні явища, організовувати спостереження за флорою і фауною, а також формувати в дітей природничо-екологічну компетентність. Застосування цифрових технологій сприяє розвитку пізнавальної активності, критичного мислення, творчої уяви та навичок командної роботи, одночасно підвищуючи ефективність навчально-виховного процесу та зберігаючи ціннісні орієнтири дошкільної освіти.

Особливе значення інтеграція цифрових технологій має для формування природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку. Використання інтерактивних презентацій, навчальних додатків, цифрових ігор та віртуальних екскурсій у природне середовище дозволяє дітям отримувати безпечний досвід взаємодії з природою, розвивати навички спостереження, аналізу та прогнозування природних процесів [9]. Такий підхід забезпечує не лише ефективність засвоєння знань, а й формує екологічну свідомість, екологічну культуру та відповідальне ставлення до навколишнього середовища.

Дослідження сучасних наукових підходів засвідчує, що інтеграція цифрових технологій у дошкільну освіту потребує системного підходу, що охоплює планування, організацію та оцінювання освітнього процесу. Зокрема, цифрові інструменти дозволяють педагогам адаптувати завдання до індивідуальних особливостей дітей, створювати інтерактивні дослідницькі ситуації та залучати дітей до колективної роботи над проєктами природничо-екологічного спрямування [3].

Крім того, використання цифрових технологій стимулює пізнавальну активність, розвиває творче мислення, сприяє формуванню вміння аналізувати, порівнювати та робити висновки, що є ключовими елементами природничо-екологічної компетентності. Практичне застосування цифрових інструментів в освітньому процесі включає: інтерактивні карти, відеоспостереження за природними явищами, освітні мобільні додатки для дослідження флори і фауни, а також інтерактивні ігри, що моделюють екологічні ситуації.

Цифрові технології дають змогу педагогам моделювати природні явища, створювати віртуальні екскурсії до лісу, озера або ботанічного саду, що розширює простір навчання і робить його більш безпечним та доступним. Планування таких інтерактивних занять дозволяє організовувати групову роботу, спрямовану на дослідження та експерименти, а також поєднувати традиційні методи навчання – спостереження, малювання, експерименти з природними матеріалами – із сучасними цифровими засобами [7].

Наприклад, інтерактивні календарі та електронні щоденники дають змогу планувати прогулянки, спостереження за рослинами та тваринами, лабораторні досліді на свіжому повітрі, інтегруючи ці активності з використанням планшетів, проєкторів чи інтерактивних панелей [11].

Ще одним важливим і цікавим напрямом інтеграції цифрових технологій у дошкільну освіту за освітнім напрямом «Розвиток пізнання довколишнього світу» є використання навчальних додатків і цифрових ігор, що сприяють формуванню в дітей уявлень про екологічні процеси, сезонні зміни та взаємозв'язки між живими організмами і середовищем їх існування [2]. Інтерактивні флора- і фаунокарти дозволяють дітям визначати рослини та тварин певного регіону, спостерігати за їхнім розвитком у режимі реального часу та проводити прості дослідження, аналізуючи отримані дані. Поєднання таких цифрових ресурсів із традиційними методами спостереження, малювання та дослідницької діяльності створює багатовимірне освітнє середовище, яке забезпечує розвиток природничо-екологічної компетентності, пізнавальної активності, творчого мислення та екологічної свідомості дітей.

Планування освітнього процесу в закладах дошкільної освіти за напрямом «Розвиток пізнання довколишнього світу» з використанням цифрових технологій дозволяє педагогам створювати гнучку, системну та інтерактивну освітню програму, яка враховує індивідуальні особливості дітей, сезонні зміни в природі та актуальні екологічні теми. Важливим етапом такого планування є визначення навчальних цілей, що передбачають формування природничо-екологічної компетентності дітей, розвиток їхньої пізнавальної активності, творчого мислення, уяви, критичного мислення та екологічної свідомості. Ці цілі фіксуються в електронних документах, що дає змогу педагогам систематично аналізувати та коригувати освітній процес відповідно до потреб дітей [14].

Цифрові технології сприяють інтеграції природничо-екологічного навчання з іншими освітніми напрямками. Наприклад, діти можуть під час дослідження рослин рахувати листки чи квіти у навчальних додатках, створювати цифрові альбоми малюнків природи або складати інтерактивні історії про життя тварин [4]. Планування таких занять дозволяє організовувати групову та індивідуальну роботу, поєднуючи традиційні педагогічні методи – спостереження, малювання, експерименти з природними матеріалами – із сучасними цифровими засобами.

Для оцінювання ефективності освітнього процесу педагогам рекомендується використовувати електронні портфоліо, у яких фіксуються досягнення дітей, фотографії та відео виконаних завдань, результати інтерактивних вправ та досліджень. Аналіз отриманих даних дозволяє коригувати план освітньої діяльності, адаптувати завдання до індивідуальних особливостей кожної дитини та забезпечувати всебічний розвиток дітей дошкільного віку.

Вважаємо, що інтеграція цифрових технологій у планування та організацію освітнього процесу за напрямом «Розвиток пізнання довколишнього світу» є не лише інструментом підвищення ефективності навчання, а й засобом формування природничо-екологічної компетентності, пізнавальної активності, творчої уяви, екологічної свідомості та вміння працювати в команді, що забезпечує гармонійний розвиток дитини та допомагає поєднувати інноваційні цифрові методи навчання з традиційними педагогічними підходами [16].

Одним з важливих напрямів інтеграції цифрових технологій у дошкільну освіту за освітнім напрямом «Розвиток пізнання довколишнього світу» є використання навчальних додатків, онлайн-платформ і цифрових ігор, які можна інтегрувати безпосередньо у календарно-тематичне планування занять. Наприклад, під час вивчення теми «Весняні зміни у природі» вихователь може запропонувати дітям роботу з інтерактивними флора- і фаунокартами, де вони визначають, які рослини починають цвісти у їхньому регіоні (рис. 1), а потім фіксують зміни в цифровому щоденнику спостережень (Google Jamboard, Padlet, ClassDojo) (рис. 2). Під час вивчення теми «Життя у водоймі» можна використати AR-додатки (наприклад, Quiver або ARLOOPA), які дозволяють оживлювати зображення тварин та досліджувати їхню поведінку в умовах віртуальної реальності. Плануючи роботу за темою «Птахи восени», педагог може поєднати реальні спостереження з використанням мобільного додатку Merlin Bird ID, який розпізнає пташок за фото або звуком. Такий підхід не лише поглиблює знання дітей, але й формує в них навички дослідницької діяльності, вміння аналізувати та робити висновки, а також підвищує мотивацію до вивчення природи через елемент гри та інтерактивності.



Рис. 1. Інтерактивна карта флори та фауни



Рис. 2. Цифровий щоденник спостережень

Важливе значення мають цифрові симулятори та віртуальні лабораторії, які демонструють процеси росту рослин, утворення хмар, зміни погоди чи функціонування екосистем, що дозволяє педагогам планувати досліди й тематичні блоки безпосередньо в групі, забезпечуючи наочне та емоційно забарвлене сприйняття складних явищ. Для фіксації результатів спостережень і планування наступних завдань використовуються цифрові портфоліо та журнали спостережень (Seesaw, Book Creator), що робить освітній процес гнучким і персоналізованим.

Інтеграція мультимедійних ресурсів, таких як відео, аудіоматеріали та онлайн-екскурсії до національних парків чи ботанічних садів, дозволяє дітям досліджувати природні явища в безпечних умовах і закріплювати знання через наочний досвід. Використання цифрових інструментів для колективної роботи (Padlet, Jamboard, Google Docs) сприяє плануванню довготривалих проєктів, наприклад, створення мініекосистеми, спостереження за ростом рослин або вивчення життя комах, що формує навички командної роботи, вміння ставити гіпотези та робити висновки [13].

Розглянемо можливості використання сучасної інтерактивної платформи Mozabook [8] для інтеграції цифрових технологій у планування та організацію освітнього процесу закладів дошкільної освіти за напрямом «Розвиток пізнання довколишнього світу». Цей програмний продукт надає вихователям широкий інструментарій для створення насиченого, наочного та інтерактивного освітнього середовища. Завдяки використанню 3D-моделей, анімованих сцен та мультимедійних ресурсів діти можуть віртуально спостерігати за ростом рослин, змінами пір року, життєвими циклами тварин. Вбудовані вправи та ігри дозволяють формувати пізнавальну активність дітей дошкільного віку: вони вчаться впізнавати птахів за голосом, класифікувати рослини за сезонами, збирати інтерактивні пазли із зображеннями природних об'єктів [12]. Платформа передбачає створення цифрових щоденників спостережень, де фіксуються результати досліджень дітей, наприклад, поява перших квітів чи комах, з можливістю додавання фото, відео та малюнків. Інструменти планування Mozabook дають змогу структурувати навчальний матеріал за тематичними тижнями, інтегрувати матеріали з інтернет-ресурсів, використовувати інтерактивні дошки, планшети чи сенсорні панелі.

Прикладом інтерактивного застосування платформи Mozabook у роботі з дітьми дошкільного віку є використання вбудованих 3D-моделей тварин. Так, під час вивчення теми «Жителі водойм» вихователь може активувати модель черепахи, яка оживає на екрані (рис. 3). Діти мають можливість розглянути її з усіх

боків, обертаючи зображення за допомогою сенсорного екрану, збільшувати окремі деталі та досліджувати особливості будови панцира, лап чи голови. Платформа дозволяє супроводжувати візуалізацію озвученими коментарями, звуками навколишнього середовища або додатковими текстовими поясненнями, що підсилює пізнавальний ефект. Така взаємодія стимулює інтерес дітей до об'єкта вивчення, розвиває спостережливість, а також формує уявлення про живу природу через ігрову, але науково обґрунтовану діяльність.

Застосування Mozabook у дошкільній освіті забезпечує ефективне поєднання екологічного змісту та сучасних цифрових технологій, сприяючи розвитку спостережливості, допитливості та практичного досвіду дітей.

Крім того, цифрові платформи для збирання даних (Google Forms, ClassDojo) дають змогу педагогам аналізувати активність і досягнення дітей у режимі реального часу, коригувати планування наступних занять та підвищувати ефективність освітнього процесу. Завдяки такому підходу інтеграція цифрових технологій у планування навчальної діяльності не лише сприяє формуванню природничо-екологічної компетентності, пізнавальної активності та творчого мислення, а й робить освітній процес більш динамічним, цікавим і результативним.

Одним з ефективних інструментів календарного планування є використання інтерактивних онлайн-платформ, таких як Google Calendar або Trello, що забезпечують можливість системно організовувати освітній процес за напрямом «Розвиток пізнання довколишнього світу». За допомогою цих сервісів педагог може створювати календар занять із чітким відображенням тематики, завдань, необхідних матеріалів та цифрових ресурсів для кожного дня чи тижня. Планування в такому форматі дає змогу враховувати сезонні зміни в природі, вчасно інтегрувати дослідницькі спостереження за рослинами та тваринами, фіксувати результати експериментів, а також вносити корективи відповідно до погодних умов або індивідуальних потреб дітей.

Наприклад, у Google Calendar можна заздалегідь додати нагадування про польові спостереження (наприклад, «Спостереження за розкриттям бруньок на березі»), прикріпити фото або відео попередніх спостережень, а також додати посилання на інтерактивні карти чи віртуальні лабораторії. У Trello педагог може створити візуальні дошки для кожного місяця, де окремі «картки» міститимуть план дослідів, опис необхідних матеріалів, фото природних об'єктів для ідентифікації, завдання для дітей та батьків, а також приклади інтерактивних ігор або додатків для закріплення знань.

Одним із прикладів ефективного поєднання традиційних та сучасних підходів до організації освітнього процесу за напрямом «Розвиток пізнання довколишнього світу» є використання інтерактивних онлайн-платформ для планування та реалізації мінідосліджень. Так, у межах місячного проєкту «Як росте квасоля» вихователь за допомогою Google Calendar може створити інтерактивний план роботи, що включає дату посадки насіння, регулярні нагадування про полив, а також часові позначки для проведення спостережень. До подій додаються мультимедійні матеріали: інструкційні відео, фото зразків, презентації.

На дослідницькому етапі кожна група дітей висаджує насіння в окремі горщики. Щотижня вихователь разом із дітьми фіксує зміни – висоту паростка, кількість та колір листків – і вносить дані в спільну дошку Trello. Діти роблять фото або короткі відео результатів, які завантажуються в спільну хмарну папку. Таким чином, формується цифровий щоденник спостережень, доступний для дітей, вихователів та батьків.

Підсумком експерименту стане створення в Google Slides інтерактивної презентації з фотографіями, замірами та коментарями дітей, що дозволяє візуалізувати процес росту рослини та проаналізувати фактори, які вплинули на розвиток. Для залучення батьківської громади організовується онлайн-голосування за допомогою Google Forms із подальшим відображенням результатів у вигляді діаграм. Такий підхід сприяє розвитку дослідницьких навичок у дітей, формує екологічну свідомість та забезпечує відкритість освітнього процесу для всіх його учасників.

Розглянемо зарубіжний досвід інтеграції цифрових технологій у освітній процес закладів дошкільної освіти за напрямом «Розвиток пізнання довколишнього світу». У багатьох країнах світу сучасна дошкільна освіта активно використовує цифрові ресурси для розвитку екологічної свідомості, спостережливості та екологічного мислення дітей. У Сполучених Штатах Америки ЗДО [10] широко застосовують інтерактивні планшети та навчальні додатки для ознайомлення дітей з природними процесами, сезонними змінами, життям тварин і рослин. Наприклад, платформи на кшталт iNaturalist дозволяють дітям спостерігати за рослинами та тваринами в реальному середовищі, робити фотографії та досліджувати отримані дані. У Норвегії дошкільна

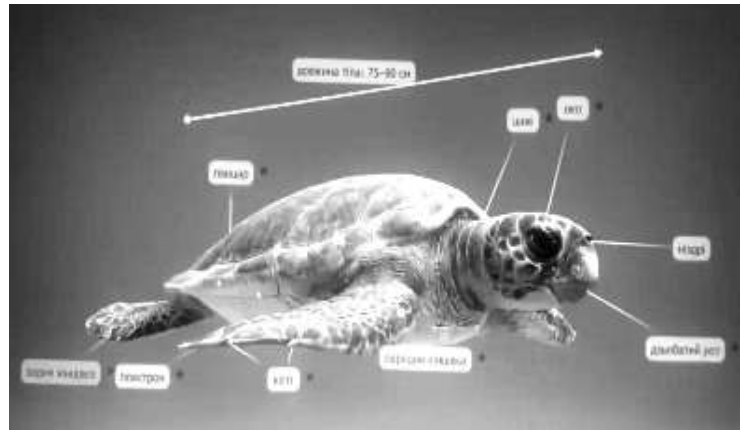


Рис. 3. Зображення з платформи Mozabook «3D-модель черепахи»

освіта традиційно орієнтована на тісний контакт дітей із природою, але сучасні програми активно інтегрують цифрові технології для посилення навчального досвіду. ЗДО застосовують мобільні додатки, цифрові камери, планшети та інтерактивні дошки, щоб допомогти дітям досліджувати навколишнє середовище та відображати свої спостереження у творчій формі. Наприклад, у норвезьких ЗДО широко використовують цифрові щоденники природи: діти фотографують рослини, комах або погодні явища під час прогулянок, а потім разом із вихователем аналізують отримані дані на планшетах, що дозволяє поєднувати реальне спостереження з цифровою документацією, розвивати навички спостережливості, порівняння та аналізу [6].

У Фінляндії заклади дошкільної освіти застосовують інтерактивні сенсорні панелі, додатки для спостереження за погодою та мобільні пристрої для документування екологічних проєктів. Такий підхід сприяє розвитку екологічної грамотності, спільної роботи та критичного мислення у дітей [5].

Зарубіжний досвід показує, що ефективна інтеграція технологій у дошкільну освіту потребує поєднання цифрових інструментів із практичною діяльністю на природі, що дозволяє формувати в дітей цілісне уявлення про навколишній світ та забезпечує гармонійний розвиток пізнавальної, емоційної та соціальної сфери.

У межах нашого дослідження проведено спостереження та анкетування серед 15 вихователів і 30 дітей старшого дошкільного віку з метою вивчення практичного використання цифрових технологій під час організації занять за напрямом «Розвиток пізнання довколишнього світу». Вихователі мали змогу планувати заняття з урахуванням сезонних змін, проводити спостереження за рослинами та тваринами, а також організовувати творчі та експериментальні завдання за допомогою інтерактивних платформ та онлайн-додатків.

Результати дослідження показали, що 80 % вихователів активно застосовують цифрові інструменти для календарного планування та ведення щоденників спостережень, створення інтерактивних завдань та документування результатів діяльності дітей. Діти демонстрували високий рівень зацікавленості (70 %), активно взаємодіяли з цифровими ресурсами, такими як флора- і фаунокарти, навчальні додатки та онлайн-ігри, що дозволяло їм спостерігати за ростом рослин, змінами в навколишньому середовищі та взаємозв'язками між живими організмами.

Спостереження показало, що інтеграція ІКТ сприяє розвитку ключових компетентностей у дітей: екологічної свідомості, здатності до системного мислення, творчого підходу до завдань, навичок дослідницької діяльності та спостереження. Водночас вихователі відзначили підвищення ефективності організації освітнього процесу, можливість індивідуалізації завдань та зручність фіксації результатів діяльності дітей у цифровому форматі. Результати дослідження підтверджують, що використання цифрових технологій у дошкільній освіті не лише підтримує традиційні педагогічні підходи, а й значно розширює можливості для формування пізнавальної активності та природничо-екологічної компетентності дітей.

На основі проаналізованих літературних джерел, проведеного спостереження та анкетування розроблено методичні рекомендації для педагогів щодо планування та організації освітнього процесу закладів дошкільної освіти за напрямом «Розвиток пізнання довколишнього світу»:

1. Рекомендуємо здійснювати планування з урахуванням сезонних змін, вікових особливостей та інтересів дітей. Доцільно використовувати інтерактивні онлайн-інструменти (Google Calendar, Trello) для створення календарних планів, у яких можна фіксувати дати проведення спостережень, дослідів, екскурсій, а також відзначати результати діяльності дітей, що сприяє чіткому розподілу часу, узгодженню завдань і підвищенню ефективності освітнього процесу.

2. Організація діяльності дітей має включати: дослідницькі завдання (спостереження за ростом рослин, поведінкою птахів, змінами в природі); експериментальну діяльність (визначення властивостей ґрунту, досліди з водою, світлом, повітрям); творчі проєкти (створення фотоколлажів «Природа очима дітей», складання мінікнижок про тварин і рослини); практичну допомогу природі (висаджування квітів, догляд за кімнатними рослинами, участь у прибиранні території).

3. Інтеграція природи в щоденне життя групи. Плануйте щоденні або щотижневі спостереження за змінами у природі (погодні умови, сезонні явища, розвиток рослин і поведінка тварин). Використовуйте різні види діяльності (малювання, аплікація, ліплення, розповідь, інсценізація) для творчого відображення побаченого.

4. Метод проєктів. Організуйте міні- та довготривалі проєкти (наприклад, «Наш город на підвіконні», «Пташина їдальня взимку»). Передбачте публічну презентацію результатів у групі чи для батьків із використанням фото, малюнків, макетів.

5. Індивідуалізація діяльності. Плануйте роботу так, щоб кожна дитина могла проявити ініціативу: вибрати об'єкт для спостереження, поставити власне дослідницьке питання, запропонувати ідею для природоохоронної акції; заохочуйте самостійні знахідки та творчі рішення дітей.

6. Співпраця з родинами. Залучайте батьків до спільних природоохоронних заходів (висадка дерев, прибирання території, виготовлення годівниць). Запровадьте «Сімейний день природи» з інтерактивними

іграми, майстер-класами та виставками дитячих робіт.

7. Використання міжпредметних зв'язків. Інтегруйте природознавчі теми з музичними, мовленнєвими, математичними та образотворчими заняттями. Створюйте комплексні тематичні тижні («Осінній ярмарок», «Світ комах», «Вода – джерело життя»).

Ефективне планування та організація освітнього процесу за напрямом «Розвиток пізнання довколишнього світу» передбачає цілеспрямовану, системну та творчу роботу педагогів, спрямовану на формування у дітей стійкого інтересу до природи, уміння її досліджувати та берегти. Використання сезонного підходу, інтерактивних технологій, дослідницьких і творчих завдань, методу проєктів, індивідуалізації та інтеграції з іншими видами діяльності створює умови для гармонійного поєднання пізнавальної, емоційної та практичної складових екологічного виховання. Активна співпраця з родинами та залучення громади посилюють виховний ефект і сприяють створенню єдиного освітнього простору, у якому дитина отримує не лише знання про природне довкілля, а й особистий досвід взаємодії з ним.

Висновки. Таким чином, організація освітнього процесу за напрямом «Розвиток пізнання довколишнього світу» потребує комплексного підходу, що поєднує традиційні й інноваційні методи роботи. Поєднання спостережень на природі з цифровою фіксацією результатів, упровадження мініпроєктів, створення умов для творчої ініціативи кожної дитини, забезпечення безпеки під час дослідів та екскурсій, а також активне залучення батьків до природоохоронних заходів формують у дітей стійкий інтерес до пізнання навколишнього світу, розвивають їхню екологічну свідомість і відповідальне ставлення до природи.

Список використаної літератури

1. Бабюк Т. Й., Пукас І. Л., Каньоса Н. Г. Галаманжук Л. Л. Цифрові технології в дошкільній освіті : навч.-метод. посіб. / авт.-упор. Т.Й. Бабюк, І.Л. Пукас, Н.Г. Каньоса, Л.Л. Галаманжук. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В. 2024. 122 с. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/8215/Tsyfrovii-tekhnologii-v-doshkilnii-osviti.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.
2. Базовий компонент дошкільної освіти : Державний стандарт дошкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
3. Биков В. Ю. Інновації в організації досліджень та розробок у галузі інформаційно-комунікаційних технологій в освіті у світі викликів ХХІ сторіччя. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. Т. 8. С. 55–56. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jm/v8/i10/7.pdf>.
4. Бутенко В. Формування природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку засобами наочного моделювання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 8–9 (132–133). URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9505159c-8b25-4592-ac71-8fc393575020/content>.
5. Гнізділова О. А. Дошкільна освіта в Фінляндії: компаративний аналіз. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі* : зб. наук. праць. Полтава: ФОП Цьома С.П., 2019. № 3. С. 5–12. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15432/1/1.pdf>.
6. Головчук С. Дошкільна освіта в Норвегії та Україні: порівняльний огляд. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2024. № 42(2). С. 41–50. URL: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.426>.
7. Доценко С. Цифровізація дошкільної освіти. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі* : тези доп. учасників ІV Всеукраїнської (з міжнародною участю) наук.-практ. конф. молодих учених (Харків, 11–12 травня 2022 р.). Харків, 2022. С. 114–117. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7bb4e927-4acb-4ea5-90fe-30694545ec76/content>.
8. Інтерактивне освітнє програмне забезпечення для вчителів «Mozabook» : вебсайт. URL: <https://www.mozaweb.com/uk/mozabook>.
9. Колеснікова І. В., Орлова О. А. Цифровізація освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 50, Т. 2. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/50/part_2/37.pdf.
10. Мельник Н. І. Розвиток дошкільної освіти у США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Київ : Інститут проблем виховання НАПН України, 2011. 327 с.
11. Ошуркевич Н. О. Сучасні педагогічні технології для формування природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2018. №1–2. С. 65–72.
12. Панченко О., Михальчук О., Нікітська Ю. Ключові аспекти впровадження комп'ютерних ігор в освітній процес закладу дошкільної освіти як засобу ознайомлення дітей з навколишнім світом. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 1(19). С. 1165–1175.
13. Панченко О., Соловей Ю., Бондар В. Використання комп'ютерної гри у формуванні дослідницької компетентності дітей старшого дошкільного віку. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2025. № 219, С. 317–322.
14. Планування роботи закладу дошкільної освіти на рік : лист Міністерства освіти і науки України від 07.07.2021 № 1/9-344. URL: <https://mon.gov.ua/npa/planuvannya-roboti-zakladu-doshkilnoyi-osviti-na-rik>.
15. Проєкт Державного стандарту дошкільної освіти URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/gromadske-obgovorennya/2025/07/03/ho-proyekt-derzh-standartu-zdo-02-07-2025.docx>.
16. Фамілярська Л. Л. Інтеграція цифрових технологій в освітнє середовище закладу дошкільної освіти. *Open educational e-environment of modern University*. 2021. № 11 URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/download/2414-0325.2021.1115/392/2342>.

INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PLANNING AND ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE DIRECTION OF «DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE OF THE PREVIOUS WORLD»

Solovei Yuliia

Doctor of Philosophy, Associate Professor, Department of Preschool Education
The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

Bondar Viktoriia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer of the Department of Preschool Education
The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

Panchenko Oksana

Doctor of Philosophy, Senior Lecturer of the Department of Preschool Education
The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

Introduction. The article considers the issue of integrating digital technologies during the planning and organization of the educational process of preschool educational institutions in the direction of «Development of cognition of the surrounding world». The relevance of the problem is due to the rapid digitalization of society and the need to effectively combine traditional pedagogical approaches with modern information and communication technologies for the harmonious development of the child and the formation of natural and ecological competence. Modern scientific approaches, domestic and foreign experience in using digital tools in preschool education are analyzed, and the possibilities of their application for organizing observations, research and creative activities of children in the natural environment are identified. Particular attention is paid to methodological approaches to the use of multimedia resources, interactive platforms and virtual excursions to enrich the experience of preschool children. Based on observations and questionnaires of teachers, methodological recommendations have been developed that involve the use of interactive platforms, virtual excursions, digital maps of flora and fauna, multimedia resources and electronic portfolios to increase the effectiveness of the educational process. The results of the study confirm that the integration of digital technologies contributes to the development of cognitive activity, creative thinking, environmental awareness and teamwork skills in preschool children, ensuring a harmonious combination of innovative and traditional teaching methods. The results obtained can be used by teachers to improve the quality of the educational process and form a sustainable ecological worldview of preschool children.

Purpose. The purpose of the study is to substantiate and develop effective approaches to integrating digital technologies into the preschool educational process, aimed at forming children's natural and ecological competence. It seeks to explore how interactive tools, AR applications, and multimedia resources can enhance observation skills, environmental awareness, and critical thinking in preschoolers.

Methods. The study used an analysis of scientific sources, state regulatory documents, and educational programs related to the integration of digital technologies into preschool education. An analysis of practical examples of the use of digital tools (interactive maps, digital diaries, AR applications, multimedia platforms) in planning and organizing the educational process in the direction of «Development of knowledge of the surrounding world» was carried out.

Results. It has been found that an effective combination of traditional pedagogical methods and digital technologies significantly improves the quality of the educational process. The use of interactive platforms, digital games, and virtual excursions contributes to the development of observation, critical thinking, environmental awareness, and creative activity in children.

Originality. The possibilities of integrating interactive calendars, digital observation diaries, AR applications, and multimedia resources for the formation of natural and ecological competence of preschoolers are presented.

Conclusion. Analysis of literature, observations and questionnaires confirms that the integration of digital technologies into preschool education is the main factor in the modernization of the educational process. The combination of traditional methods with modern digital tools contributes to the harmonious development of the child, ensures individualization of learning, completes cognitive activity and forms environmental awareness. The introduction of digital technologies meets the requirements of modern society and opens up new opportunities for the development of key competencies in preschool children.

Keywords: preschool education, planning of the educational process, digital technologies, ecological education of preschool children, interactive resources, educational direction «Development of knowledge of the surrounding world».

References

1. Babiuk, T. Y., Pukas, I. L., Kaniosa, N. H., Halamanzhuk, L. L. (2024). Tsyfrovi tekhnolohii v doshkilnii osviti: navchalno-metodychnyi posibnyk [Digital technologies in preschool education: educational-methodical manual]. Kamianets-Podilskyi: Vydavets Kovalchuk O. V. 122 s. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/8215/Tsyfrovi-tekhnolohii-v-doshkilnii-osviti.pdf?sequence=3&isAllowed=y> [in Ukrainian].

2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity). Nova redaktsiia [Basic component of preschool education (State standard of preschool education). New edition]. (2021). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
3. Bykov, V. Yu. (2019). Innovatsii v orhanizatsii doslidzhen ta rozrobok u haluzi informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v osviti u svitli vyklykiv XXI storichchia [Innovations in the organization of research and development in the field of information and communication technologies in education in the light of the challenges of the 21st century]. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuks NAPN Ukrainy - Current Problems of Psychology: Collection of Scientific Papers of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine*, 8, 55–56. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrm/v8/i10/7.pdf> [in Ukrainian].
4. Butenko, V. (2023). Formuvannia pryrodnychno-ekolohichnoi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku zasobamy nachnoho modeliuvannia [Formation of natural and ecological competence of preschool children by means of visual modeling]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii - Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8–9 (132–133). URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9505159c-8b25-4592-ac71-8fc393575020/content> [in Ukrainian].
5. Hnizdilova, O. A. (2019). Doshkilna osvita v Finliandii: komparatyvnyi analiz [Preschool education in Finland: comparative analysis]. *Doshkilna osvita u suchasnomu sotsiokulturnomu prostori: zbirnyk naukovykh prats - Preschool education in the modern socio-cultural space. Collection of scientific works*. Poltava: FOP Tsoma S. P., (3), 5–12. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15432/1/1.pdf> [in Ukrainian].
6. Holovchuk, S. (2014). Doshkilna osvita v Norvehii ta Ukraini: porivnialnyi ohliad [Preschool education in Norway and Ukraine: a comparative review]. *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika - Teacher education: Theory and practice. Pedagogy*, 42(2), 41–50. URL: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.426>
7. Dotsenko, S. (2022). Tsyfrovizatsiia doshkilnoi osvity [Digitalization of preschool education]. In *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii v tsyfrovii shkoli: tezy dopovidei uchasnykiv IV Vseukrainskoi (z mizhnarodnoiu uchastiu) naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh - Innovative pedagogical technologies in digital school: abstracts of additional participants of the IV All-Ukrainian (with international participation) (Kharkiv, May 11–12, 2022) (pp. 114–117)*. Kharkiv: Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. H. S. Skovorody. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7bb4e927-4acb-4ea5-90fe-30694545ec76/content> [in Ukrainian].
8. Interaktyvne osvitnie prohramne zabezpechennia dlia vchyteliv «Mozabook»: veb-sait [Interactive educational software for teachers «Mozabook»: website]. URL: <https://www.mozaweb.com/uk/mozabook> [in Ukrainian].
9. Kolesnikova, I. V., Orlova, O. A. (2022). Tsyfrovizatsiia osvitnoho protsesu v zakladi doshkilnoi osvity [Digitalization of the educational process in a preschool institution]. *Innovatsiina pedahohika - Innovative pedagogy*, 50 (2). URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/50/part_2/37.pdf [in Ukrainian].
10. Melnyk, N. I. (2011). Rozvytok doshkilnoi osvity u SSHA: dys. kand. ped. nauk: 13.00.08 [Development of preschool education in the USA: Candidate of Pedagogical Sciences dissertation]. Kyiv: Instytut problem vykhovannia NAPN Ukrainy. 327 s. [in Ukrainian].
11. Oshurkievych, N. O. (2018). Suchasni pedahohichni tekhnolohii dlia formuvannia pryrodnychno-ekolohichnoi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku [Modern pedagogical technologies for forming natural and ecological competence of preschool children]. *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka - Pedagogical process: theory and practice*, 1–2, 65–72 [in Ukrainian].
12. Panchenko, O., Mykhalchuk, O., & Nikitska, Yu. (2024). Kliuchovi aspekty vprovadzhennia kompiuternykh ihor v osvitnii protses zakladu doshkilnoi osvity yak zasobu oznaiomlennia ditei z navkolyshnim svitom [Key aspects of implementing computer games in the educational process of a preschool institution as a means of familiarizing children with the surrounding world]. *Visnyk nauky ta osvity - Bulletin of Science and Education*, 1(19), 1165–1175 [in Ukrainian].
13. Panchenko, O., Solovei, Yu., & Bondar, V. (2025). Vykorystannia kompiuternoï hry u formuvanni doslidnytskoi kompetentnosti ditei starshoho doshkilnoho viku [The use of computer games in the formation of research competence of older preschool children]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky - Scientific notes. Series: Pedagogical sciences*, (219), 317–322 [in Ukrainian].
14. Planuvannia roboty zakladu doshkilnoi osvity na rik: Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 07.07.2021 № 1/9-344 [Planning the work of a preschool institution for a year: Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine]. URL: <https://mon.gov.ua/npa/planuvannya-roboti-zakladu-doshkilnoyi-osviti-na-rik> [in Ukrainian].
15. Draft State Standard of Preschool Education (2025) URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/gromadske-obgovorennya/2025/07/03/ho-proyekt-derzh-standartu-zdo-02-07-2025.docx> [in Ukrainian].
16. Familiarska, L. L. (2021). Intehratsiia tsyfrovyykh tekhnolohii v osvitnie seredovyshche zakladu doshkilnoi osvity [Integration of digital technologies into the educational environment of a preschool institution]. *Open educational e-environment of modern University*, (11). URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/download/2414-0325.2021.1115/392/2342> [in Ukrainian].



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 1.09.2025 р.
Прийнято редакцією 1.10.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 37.018.54:78]:001.895

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-191-199

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сироткіна Жанна Єрофіївна

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри музичного та образотворчого мистецтв

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

e-mail: syrotkina@idguonline.net

ORCID ID: 0000-0002-6766-5985

У статті доведено, що позашкільна музична освіта в Україні є необхідною складовою національної системи естетичного і духовного виховання дітей та підлітків. Було поставлено за мету розглянути та систематизувати інноваційні підходи викладання музики в позашкільних закладах освіти, до яких віднесено: компетентнісний підхід; інтегроване навчання (система STEAM / мистецька інтеграція); проєктну діяльність; ІКТ та цифрові інструменти; музичну імпровізацію та творчі майстерні; інклюзивні методи та арттерапію. На підставі результатів дослідно-експериментального дослідження зроблено висновки про те, що використання сучасних підходів у закладах позашкільної освіти значно підвищує мотивацію до навчання та творчості; сприяє розвитку ключових компетентностей (комунікативних, креативних, соціальних, цифрових); забезпечує психологічний комфорт та інклюзивність освітнього середовища.

Ключові слова: позашкільна музична освіта, заклади позашкільної освіти, інноваційні підходи, компетентнісний підхід, проєктна діяльність, інтегроване навчання, цифрові технології, музична імпровізація, інклюзивні методи, арттерапія.

Постановка проблеми. Позашкільна музична освіта в Україні є важливою складовою національної системи естетичного й духовного виховання дітей та підлітків. Адже в сучасному суспільстві, що динамічно змінюється, музика залишається одним із найпотужніших засобів емоційного, морального та духовного впливу. Особливо важливою стає роль позашкільної музичної освіти, яка створює умови для гармонійного розвитку особистості, вільного творчого самовираження, збереження національної ідентичності та виховання естетичного смаку молодого покоління. У Національній концепції розвитку позашкільної освіти в Україні на період до 2030 року наголошується, що «позашкільна освіта має створювати можливості для самореалізації, формування цінностей, розвитку обдарувань, здобуття життєвих і соціальних компетентностей» [5].

Зазначимо, що позашкільна музична освіта реалізується через діяльність дитячих музичних шкіл, шкіл мистецтв, центрів творчості, гуртків вокального та інструментального напрямів, ансамблів, студій звукозапису, музично-театральних колективів тощо. У таких закладах дитина не лише здобуває музичні навички, а й отримує унікальний досвід міжособистісної взаємодії, публічного виступу, креативної діяльності.

Сьогодні в умовах трансформації освіти та переходу до компетентнісної моделі навчання особливої актуальності набувають інноваційні підходи у викладанні музики. Це зумовлено потребою у формуванні творчої, креативної особистості, здатної до самовираження, емоційного реагування та культурного самоствердження в сучасному світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема модернізації змісту та методів музичного навчання в позашкільній сфері активно обговорюється в науково-педагогічному дискурсі останніх років. У центрі уваги дослідників (Г. Григор'єва, А. Гусева, Л. Масол, І. Островський, О. Петренко та ін.) – пошук ефективних інноваційних технологій, здатних забезпечити естетичний, духовний і творчий розвиток особистості дитини в умовах нових соціокультурних викликів. Проте кожен автор розуміє інноваційність по-своєму.

Так, Л. Масол є прихильницею одного з провідних напрямів сучасних досліджень – інтеграції компетентнісного підходу з мистецьким навчанням. Авторка у своїх працях наголошує на тому, що викладання мистецтва, зокрема музики, має орієнтуватися на формування емоційно-ціннісних, комунікативних і культурних компетентностей. Дослідниця пропонує використовувати міжпредметні зв'язки, проєктні завдання, рефлексивне оцінювання та елементи самонавчання як ключові складники інноваційного процесу в мистецькій освіті [6].

У фокусі сучасних педагогічних публікацій – проєктне та інтегроване навчання, що передбачає залучення учнів до створення музичних продуктів (відео, подкастів, саундтреків, тематичних концертів). Зокрема О. Петренко підкреслює, що проєктна діяльність сприяє розвитку ініціативності, міжособистісної взаємодії, вміння працювати в команді, а також допомагає адаптувати музичну освіту до потреб покоління Z [8].

У контексті STEAM-освіти музика дедалі частіше розглядається не як ізольований предмет, а як медіатор між технічними та гуманітарними знаннями. Прихильник означеної концепції І. Островський вказує, що така інтеграція дозволяє створити багатовимірні освітні моделі, де музика стимулює емоційне

сприйняття інформації та критичне мислення [7].

Значну частину сучасних досліджень присвячено використанню інформаційно-комунікаційних технологій у музичній освіті. Актуальними, на наш погляд, є розвідки Г. Григор'євої, яка розкриває потенціал платформ Soundtrap, BandLab, Flat.io та інших онлайн-ресурсів як інструментів для розвитку композиційних і виконавських навичок у позашкільній практиці. Вона зазначає, що ІКТ підвищують мотивацію, розширюють варіативність форм навчання та забезпечують вільний доступ до мистецьких занять [2]. Дослідниця впевнена, що підвищенню мотивації учнів сприяє використання цифрових платформ (YouTube, інтерактивні нотні редактори, віртуальні інструменти), а це водночас робить навчання більш динамічним і наближеним до середовища, у якому підлітки проводять багато часу. Авторка наголошує на тому, що ІКТ дозволяють візуалізувати складні музично-теоретичні поняття (ритм, лад, форма) у доступній та ігровій формі. До того ж учні отримують можливість створювати власний контент (записувати відео, мікси, віртуальні концерти), що підсилює відчуття особистої значущості та стимулює інтерес. Ще одним аспектом впровадження ІКТ є розширення варіативності форм навчання: традиційні уроки музики чи мистецтва доповнюються онлайн-заняттями, вебінарами, інтерактивними вправами. Використання мультимедійних презентацій, цифрових симуляторів інструментів, мобільних додатків дає змогу поєднувати слухання, гру, спів і візуалізацію. З'являється можливість індивідуалізувати темп навчання: учні можуть повертатися до матеріалу, слухати записи, виконувати вправи повторно. Ще однією перевагою, на думку авторки, можна вважати вільний доступ до мистецьких занять. Онлайн-платформи (Zoom, Google Classroom, Moodle, спеціалізовані додатки для музичної освіти) долають територіальні та соціальні обмеження: діти з віддалених регіонів отримують доступ до високоякісних мистецьких ресурсів. Учні можуть брати участь у міжнародних онлайн-конкурсах, фестивалях, майстер-класах, що підвищує рівень міжкультурної комунікації. Відкривається доступ до цифрових архівів фольклору, нотних бібліотек, аудіо- та відеоматеріалів, які раніше були обмежені в користуванні.

Г. Григор'єва відзначає комплексний ефект і стверджує, що інтеграція ІКТ у мистецьку освіту формує новий тип освітнього середовища, де: поєднуються традиційні та інноваційні методи, створюються умови для самоосвіти та творчих експериментів, зміцнюється роль учня як активного учасника освітнього процесу [2].

Отже, ІКТ у трактуванні Г. Григор'євої – це не лише інструмент для полегшення викладання, а ключовий чинник розвитку мотивації, доступності та інноваційності у мистецькій освіті.

Важливо зазначити, що сучасна парадигма позашкільної освіти орієнтована на створення інклюзивного середовища, де музика виступає засобом терапії, соціалізації, зняття психологічної напруги. А. Гусєва доводить ефективність арттерапії в музичних гуртках для дітей з ООП, зокрема через ритмотерапію, музичне малювання, імпровізацію. Авторка пропонує впроваджувати адаптивні програми з елементами сенсорної стимуляції та колективного музикування [3]. На думку авторки, ритмотерапія може реалізовуватися за певними напрямками.

1. Використання ритмічних вправ (гра на ударних, плескання в долоні, відстукування тактів) допомагає дітям розвивати відчуття ритму, увагу та координацію рухів. Учена доводить, що регулярні ритмічні заняття сприяють стабілізації емоційного стану: ритм діє як «структуруючий фактор» для психіки дитини. У дітей з ООП це знижує рівень тривожності, допомагає виражати емоції без слів і сприяє розвитку комунікативних навичок.

2. Музичне малювання передбачає поєднання музики та образотворчої діяльності (наприклад, діти слухають музику й одночасно малюють те, що «чує їхня уява»), активізує сенсорні канали сприйняття. Це дає можливість дітям з ООП переносити емоційний досвід у візуальні образи, що підсилює самовираження. На думку авторки, такий метод розвиває дрібну моторику, уяву, а також сприяє формуванню асоціативного мислення.

3. Музична імпровізація. А. Гусєва наголошує, що імпровізація (гра на інструментах без нот, спонтанний спів, створення власних мелодій) дозволяє дитині відчувати себе співтворцем музики. Це особливо важливо для дітей з ООП, оскільки створює умови для позитивної самооцінки та розвитку креативності. Дослідниця впевнена, що імпровізаційні вправи допомагають подолати внутрішні бар'єри та сприяють розвитку соціальної взаємодії (діти слухають одне одного, реагують на гру партнера) [3].

4. Адаптивні програми з елементами сенсорної стимуляції. А. Гусєва наголошує на потребі адаптації навчальних програм під індивідуальні особливості дітей з ООП. До провідних засобів вона відносить використання спеціально підібраних музичних інструментів (шумових, орф-інструментів), кольорового освітлення, тактильних матеріалів. Науковиця впевнена, що сенсорна стимуляція допомагає знімати емоційне напруження, активізувати увагу та формувати позитивні асоціації з мистецтвом.

5. Колективне музикування. Спільна гра в ансамблі або хорі сприяє розвитку соціальних навичок: вмінню слухати, домовлятися, діяти разом. Діти з ООП відчувають себе частиною колективу, що підвищує

їх соціальну інтеграцію. Колективне музикування допомагає відчутти радість від спільної творчості та формує відповідальність за результат групи.

Таким чином, А. Гусева показує, що арттерапевтичні методи в музичних гуртках розкривають творчий потенціал дітей з ООП; формують позитивний емоційний стан; стимулюють розвиток комунікативних і когнітивних умінь; забезпечують умови для соціалізації через музику. Авторка обґрунтовує необхідність впровадження спеціально розроблених адаптивних програм, які поєднують ритмотерапію, музичне малювання, імпровізацію та колективне музикування [3].

Аналіз зарубіжних публікацій демонструє зростання інтересу до методик З. Кодая, К. Орфа, Ж. Далькроза, Ш. Судзукі, які поєднують гру, рух, спів, імпровізацію та елементи театралізації. Ці підходи знаходять відображення і в українських розробках для гурткової роботи.

Так, у монографії Т. Ковальової зроблено спробу адаптації орф-підходу до умов українських шкіл мистецтв, з використанням національного фольклору та елементарних інструментів [4]. Авторка виходить з того, що концепція К. Орфа, яка базується на поєднанні музики, руху, мовлення та імпровізації, має універсальний характер, проте її застосування вимагає урахування національно-культурних особливостей. Т. Ковальова акцентує, що ключовим засобом такої адаптації виступає український фольклор – народні пісні, дитячі ігри, хороводи, які органічно поєднують музику й рух. Саме вони створюють близьке і зрозуміле дітям культурне середовище для музичного розвитку.

Особливу увагу дослідниця приділяє використанню елементарних інструментів (металофонів, ксилофонів, дзвіночків, ударних), що дає змогу дітям вільно імпровізувати, створювати прості ритмічні та мелодичні малюнки, не потребуючи спеціальної підготовки. У поєднанні з традиційними українськими інструментами (бубон, сопілка, тріскачки) це формує місток між класичною орфівською системою та етнічною традицією.

Таким чином, Ковальова демонструє, що орф-підхід у вітчизняних школах мистецтв може не лише підвищити ефективність музичного навчання, але й сприяти збереженню культурної спадщини, вихованню в дітей ціннісного ставлення до національних традицій. Її праця має значення і як теоретичне обґрунтування, і як методичний орієнтир для викладачів.

Формулювання мети статті. Науково-методичні джерела останніх років свідчать про активне оновлення методологічної бази позашкільної музичної освіти. Основними векторами цього процесу є: упровадження цифрових технологій; розвиток креативного мислення через проєкти; акцент на інклюзії та соціальній інтеграції; інтеграція музики з іншими видами мистецтва та науками; переорієнтація з академічної моделі на дитинозорієнтовану творчу взаємодію. Ці дослідження формують наукове підґрунтя для подальшої інноваційної трансформації позашкільної музичної освіти в Україні. Саме тому, *мета* статті – розглянути та систематизувати інноваційні підходи викладання музики в позашкільних закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Позашкільна музична освіта посідає особливе місце в розвитку дитини, оскільки поєднує освітню, виховну та культурно-творчу функції. Вона виходить за рамки обов'язкових шкільних програм і створює простір для вільного самовираження, розвитку талантів та формування гармонійної особистості. Роль позашкільної музичної освіти в розвитку дитини важко переоцінити. Можна визначити сім основних напрямів, за якими вона впливає на розвиток особистості, а саме:

- розвиток музичних здібностей та креативності;
- формування емоційної сфери;
- виховання характеру та волі;
- соціалізація та комунікація;
- розвиток інтелектуальних здібностей;
- патріотичне та культурне виховання;
- рекреаційна та терапевтична функція.

Розглянемо трохи докладніше кожен з напрямів. *Розвиток музичних здібностей та креативності:* на позашкільних заняттях (музичні школи, студії, гуртки) дозволяють дітям глибше опановувати вокал, інструментальне виконавство, композицію; дитина навчається імпровізувати, створювати власні інтерпретації музичних творів; розвивається творче мислення, уява, здатність знаходити нестандартні рішення. *Формування емоційної сфери:* музика є універсальною мовою почуттів, виконання та слухання творів формує емоційну чутливість, емпатію, вміння співпереживати; дитина отримує інструмент для самовираження і зняття емоційної напруги. *Виховання характеру та волі:* регулярні заняття вимагають дисципліни, наполегливості, вміння долати труднощі; виконавська діяльність допомагає подолати страх сцени, формує впевненість у собі. *Соціалізація та комунікація:* гра в ансамблі, хорі чи оркестрі вчить командній роботі, слуханню інших, взаємній підтримці; дитина набуває досвіду публічних виступів, що важливо для подальшого життя. *Розвиток інтелектуальних здібностей:* музична діяльність активізує

пам'ять, увагу, аналітичне мислення; наукові дослідження доводять, що навчання музиці позитивно впливає на розвиток мовних і математичних навичок. *Патріотичне та культурне виховання*: через виконання народних пісень та класичних творів дитина долучається до національної та світової культурної спадщини; формується ціннісне ставлення до мистецтва та традицій. *Рекреаційна та терапевтична функція*: музика знімає стрес, гармонізує психоемоційний стан; арттерапевтичний потенціал особливо важливий у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Узагальнюючи вищезазначене можна сказати, що заклади позашкільної освіти (школи мистецтв, музичні школи, центри дитячої творчості, палаци культури) виконують важливу функцію: забезпечують вільний творчий розвиток дітей відповідно до їхніх інтересів та здібностей. Однак традиційна академічна модель, яка домінувала у XX столітті, сьогодні все частіше доповнюється або замінюється інноваційними методиками, зокрема:

- особистісно орієнтованим підходом;
- проєктними технологіями;
- інтерактивними та мультимедійними методами;
- цифровими інструментами;
- інклюзивними підходами тощо.

У даному дослідженні *провідними інноваційними підходами* до викладання музики в позашкільних закладах освіти ми визначили компетентнісний підхід; інтегроване навчання (система STEAM / мистецька інтеграція); проєктну діяльність; ІКТ та цифрові інструменти; музичну імпровізацію та творчі майстерні; інклюзивні методи та арттерапію.

Розглянемо більш детально обрані інноваційні підходи та наведемо приклади їх впровадження.

1. Компетентнісний підхід.

Спрямований не лише на засвоєння знань, а на розвиток музичних, емоційно-ціннісних і соціальних компетентностей. Компетентнісний підхід у позашкільній музичній освіті – це не просто передача знань про музику, а розвиток здатностей застосовувати ці знання в реальних і творчих ситуаціях. Учень виступає не пасивним слухачем, а активним учасником музичної діяльності: виконавцем, творцем, дослідником. Л. Масол наголошує, що компетентнісний підхід сприяє розвитку креативності, самостійності та вміння інтерпретувати музику в культурному контексті [6]. За Л. Масол, компетентнісний підхід у мистецькій освіті:

- *сприяє розвитку креативності* – діти вчаться імпровізувати, шукати власні художні рішення, поєднувати традиційні й сучасні засоби музичної виразності;
- *формує самостійність* – учні оволодівають навичками самоорганізації: планування власних занять, підготовки до виступів, пошуку нових музичних матеріалів;
- *розвиває критичне мислення* – школярі навчаються аналізувати музичні твори, порівнювати різні інтерпретації, співвідносити музику з культурним та історичним контекстом;
- *забезпечує культурну інтеграцію* – музика постає не як ізольований предмет, а як частина ширшого мистецького і соціального простору. Це дає змогу дітям розуміти взаємозв'язки між музикою, літературою, театром, побутовими традиціями та національною культурою [6].

Таким чином, позашкільні музичні заняття стають середовищем для формування життєвих компетентностей, а не лише професійних умінь. Діти, які працюють у гуртках і студіях, поступово стають активними суб'єктами музичної культури: вони не лише засвоюють готовий матеріал, а й створюють новий, відчують себе частиною творчого процесу, вчаться комунікувати через музику.

Наприклад, у занятті на тему «Музичний характер – як розпізнати і передати?» цей підхід реалізується через активну взаємодію, творчість, міжпредметні зв'язки та рефлексію. Мета заняття – розвинути в здобувачів освіти вміння розпізнавати характер музичних творів (веселий, сумний, урочистий, тривожний тощо) і передавати його засобами виразності (динаміка, темп, артикуляція, інтонація, міміка, рух). Компетентнісний підхід реалізується через формування ключових і предметних компетентностей. Засоби формування ключових компетентностей представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Засоби формування ключових компетентностей

№ з/п	Компетентність	Засіб формування
1	Мовленнєва (комунікативна)	обговорення відчуттів після прослуховування твору; опис почуттів і настрою
2	Емоційно-ціннісна	усвідомлення впливу музики на емоції; емпатія через музичний образ
3	Творча (креативна)	власна інтерпретація музичного характеру через міміку, жести, малюнок
4	Культурна	ознайомлення із жанрами, стилями, національними рисами музики
5	Інформаційно-комунікаційна	використання відео, інтерактивних завдань, порівняння версій виконання

Засоби формування предметних мистецьких компетентностей представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Засоби формування предметних мистецьких компетентностей

№ з/п	Компетентність	Засіб формування
1	Музично-слухова	визначення настрою твору на слух
2	Виконавська	передача характеру через спів, гру на інструменті, ритмічні вправи
3	Інтерпретаційна	виразне виконання (пластичне, вокальне) з урахуванням образу
4	Творча	створення мінікомпозиції / мелодії з певним емоційним забарвленням

На занятті пропонуємо застосовувати компетентнісно орієнтовані методи і прийоми:

- *метод слухання з аналізом* («Послухай два твори. У якому – тривога, у якому – спокій? Як це чути?»);

- *евристична бесіда* («Які музичні засоби роблять музику сумною?»);

- *візуалізація* («Намалюй лініями / кольорами музику, яку ти щойно почув»);

- *пластична імпровізація* («Покажи рухом, як звучить ця музика»);

- *творча майстерня* («Зіграй або склади коротку мелодію настрій – «здивування»).

Таким чином, у занятті «Музичний характер – як розпізнати і передати?» компетентнісний підхід реалізується через: практичну діяльність, пов'язану з реальними відчуттями; інтеграцію емоційної, комунікативної та мистецької сфер; формування здатності мислити, творити, висловлювати емоції через музику.

2. Інтегроване навчання (система STEAM / мистецька інтеграція).

Штучний інтелект визначає *інтегроване навчання* як підхід до освіти, що передбачає поєднання змісту різних навчальних предметів з метою формування цілісного сприйняття знань, розвитку міждисциплінарного мислення, творчості та практичного застосування знань у реальних життєвих ситуаціях [10].

У контексті дослідження ми розуміємо *інтегроване навчання* як освітній підхід, за якого учні опановують знання та навички через взаємозв'язок між кількома предметними галузями, зокрема у форматі STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) або інтеграції видів мистецтва, що сприяє розвитку креативності, критичного мислення та здатності до вирішення комплексних завдань.

За словами І. Островського, «інтеграція у викладанні мистецтва сприяє цілісному художньому сприйняттю світу» [7]. У музичних гуртках це реалізується через: створення музично-візуальних проєктів; музичне оформлення казок, лялькових вистав; створення пісень на власні тексти тощо.

Як приклад інтегрованого навчання можна розглянути заняття «Звуки кольору: музика і живопис». Мета: поєднання слухового та зорового мистецтва через асоціативне мислення. Зміст: прослуховування фрагмента музики (наприклад, К. Дебюссі «Місячне сяйво»). Завдання: обрати кольори, які «відчуваєш» в музиці, та створити абстрактну композицію. Виставка створених робіт + обговорення. Створення імпровізованої композиції: діти виконують ритмічний акомпанемент до своєї картини.

3. Проєктна діяльність.

За визначенням штучного інтелекту, *проєктна діяльність* – це організована форма навчальної або творчої роботи, в основі якої лежить самостійне виконання учнями (здобувачами) комплексного завдання – проєкту, що має практичне значення, орієнтоване на реальний результат і включає етапи планування, дослідження, реалізації та презентації [10].

Проєктна діяльність є одним з найефективніших підходів у позашкільлі. Діти об'єднуються в групи, самостійно обирають тематику та працюють над творчим продуктом: відеокліпом, мініконцертом, артфільмом, реміксом тощо.

О. Петренко зазначає, що проєктна діяльність «стимулює розвиток ініціативності та відповідальності у вихованців музичних студій» [8, с. 45].

Наведемо приклади тем проєктів, які можна запропонувати дітям: «Звуки мого міста», «Музика емоцій», «Фольклор у сучасному звучанні» тощо.

Мета: вивчення оточення через музику, розвиток креативності, медіаграмотності. Завдання: зібрати / записати звуки вулиць, парків, транспорту, шкільних дзвоників. Опрацювання: створення аудіоколажу за допомогою BandLab, Soundtrap або Audacity. Презентація «саундтреку до міста» з власним коментарем. Обговорення, що таке «музика середовища» і як ми її переживаємо.

4. ІКТ та цифрові інструменти.

ІКТ – це технології, що підтримують збирання, зберігання, обробку та передавання інформації в електронному форматі. В освітньому контексті вони охоплюють як пристрої (комп'ютери, планшети, мобільні), так і онлайн-платформи, програмне забезпечення та цифрові ресурси, які використовуються для

навчання та розвитку компетентностей учнів і педагогів» [11].

«Цифрові технології – це комплекс електронних засобів і програмних рішень, що використовують цифрову форму представлення інформації та забезпечують інтерактивну взаємодію, автоматизоване керування процесами, комунікацію та збереження даних» [1].

Приклади цифрових технологій: комп'ютерні програми (MS Office, AutoCAD, Flat.io), онлайн-платформи (Google Workspace, Moodle, Kahoot), хмарні сервіси (Google Drive, Dropbox), мобільні додатки, 3D-візуалізація, VR/AR, ШІ (AI).

Особливо актуальним у змішаному навчанні та роботі з дітьми з обмеженим доступом до офлайн-занять є використання онлайн-платформ (Soundtrap, Flat.io, Noteflight); відеоуроків, віртуальних інструментів; QR-кодів для самостійної практики; музичних застосунків (BandLab, Musicca, Solfeg.io).

Наведемо приклад використання цифрових інструментів на занятті «Склади свою мелодію онлайн».

Мета: ознайомити з цифровим нотним редактором і поняттям мелодії.

Зміст: Ознайомлення з інтерфейсом Flat.io або Noteflight.

Завдання: створити 4-тактову мелодію (самостійно запропонувати ритм і висоту звуків).

Програвання і обговорення.

Розширення: дуети (учні створюють акомпанемент до мелодії одне одного).

5. Музична імпровізація та творчі майстерні.

Такий підхід пропонує замість жорсткого академічного репертуару – вільну музичну творчість, створення мелодій, ритмів, акомпанементу, музичних колажів. Одним словом – імпровізацію. У результаті формується креативність; емоційне самовираження; внутрішня мотивація. На думку О. Рудницької, «імпровізації є невід'ємним засобом розвитку музичного мислення дітей» [9].

Яскравим прикладом впровадження інноваційного підходу «Імпровізація і музичні майстерні» може бути заняття на тему «Звукова мозаїка».

Мета: формувати навички спонтанного музикування та імпровізації.

Зміст: робота з елементарними інструментами (бубни, маракаси, дерев'яні палички, дзвіночки).

Завдання: вигадати «відповідь» на заданий ритм або мелодію. Виконанню поставлених завдань сприятимуть ігри.

Наприклад, «Музичне лото»: один учень починає гру, інші підхоплюють і варіюють.

Гра «Звуковий пейзаж»: дітям пропонують створити музичну картину до заданої ситуації (наприклад, «гроза в лісі», «ранок у місті» тощо).

6. Інклюзивні методи та арттерапія.

Зазначимо, що сучасна позашкільна освіта відкривається для дітей з особливими освітніми потребами. Так, А. Гусева вважає музичну діяльність «важливим соціалізуючим фактором для дітей з ООП [3]. Адже музика – універсальний інструмент, який сприяє зняттю напруги; розвитку комунікації; інтеграції дитини у колектив. Доречними в такій діяльності будуть методи ритмотерапії, звукових медитацій, спільне музикування на елементарних інструментах тощо.

Розглянемо заняття «Музика мого настрою».

Мета: розвиток емоційного інтелекту та саморефлексії через музику.

Зміст: робота в колі; кожен обирає звук або інструмент, який «відповідає настрою». Колективне створення «емоційної імпровізації». Артрефлексія: діти зображають свій настрій у кольорі. Обговорення: що змінилося після музики?

Для перевірки ефективності запропонованих підходів у розвитку творчого потенціалу, ключових компетентностей та соціалізації вихованців закладів позашкільної освіти було проведено експериментальне дослідження діагностичного характеру. Вибірка складалася з 86 респондентів (віком від 10 до 16 років), які займаються в гуртках художньо-естетичного, музичного, науково-технічного та соціокультурного спрямування. Серед методів діагностики було обрано наступні: анкетування (мотиваційний компонент); педагогічне спостереження (активність, залучення); експертна оцінка (викладачі та психологи); тестування (рівень креативності, комунікативності, здатності до співпраці).

Результати за різними підходами такі: у парадигмі *компетентнісного підходу* відбулося підвищення рівня *усвідомленості навчання* (82% вихованців змогли чітко визначити, які навички вони опановують та де можуть їх застосувати); зріс рівень *самостійності* (на 25% у порівнянні з контрольною групою); в аспекті *інтегрованого навчання (STEAM / мистецька інтеграція)* відбувся розвиток *міждисциплінарного мислення* (учні, які брали участь у STEAM-проектах, показали на 30% кращі результати у вирішенні творчих і проблемних завдань), в інтегрованих мистецьких заняттях діти демонстрували більшу *емоційну включеність* (74% проти 52% у традиційних гуртках). *Проектна діяльність* сприяла тому, що у 88% вихованців відзначили підвищення мотивації завдяки відчуттю *корисності та практичного результату* своєї роботи, у групах із застосуванням проектною діяльністю покращився на 32% рівень *командної роботи; ІКТ та цифрові*

інструменти, зокрема, використання цифрових платформ і візуалізаційних інструментів підвищило залученість учнів на 40%, учні, які застосовували ІКТ, частіше демонстрували *самонавчання* поза межами занять (61% проти 38%). *Музична імпровізація та творчі майстерні* сприяла суттєвому зростанню *креативності* (за методикою Торренса, +27%), до того ж значно зросла *виразність самовираження* та емоційна розкутість (відзначено психологами в 70% учнів). *Інклюзивні методи та арттерапія*: у групах із впровадженням арттерапевтичних практик зменшився рівень тривожності на 22%, вихованці з особливими освітніми потребами краще інтегрувалися в колектив (зростання рівня *соціальної адаптації* на 35%).

Для більш наочного сприйняття загальну статистику змін, які відбулися в контрольній і експериментальній групах, представлено в таблиці 3.

Таблиця 3

Порівняння загальної статистики контрольної та експериментальної груп

Підхід / Методика	Контрольна група (початкові → кінцеві)	Експериментальна група (початкові → кінцеві)	Різниця приросту (експеримент-контроль)
Компетентнісний підхід	45% → 62% (+17%)	44% → 80% (+36%)	+19%
Інтегроване навчання (STEAM / мистецька інтеграція)	43% → 59% (+16%)	40% → 78% (+38%)	+22%
Проектна діяльність	40% → 58% (+18%)	41% → 81% (+40%)	+22%
ІКТ та цифрові інструменти	46% → 61% (+15%)	45% → 80% (+35%)	+20%
Музична імпровізація та творчі майстерні	42% → 60% (+18%)	41% → 81% (+40%)	+22%
Інклюзивні методи та арттерапія	39% → 57% (+18%)	42% → 80% (+38%)	+20%

Таким чином, результати дослідно-експериментального дослідження дають підстави стверджувати, що використання сучасних підходів у закладах позашкільної освіти значно підвищує мотивацію до навчання та творчості; сприяє розвитку ключових компетентностей (комунікативних, креативних, соціальних, цифрових); забезпечує психологічний комфорт та інклюзивність освітнього середовища.

Зазначимо, що найбільш ефективними виявилися *інтегроване навчання (STEAM)*, *проектна діяльність та музична імпровізація*, які в поєднанні з ІКТ та арттерапією створюють інноваційну модель позашкільної освіти.

Висновки. Здійснений аналіз науково-дослідної бази, власні спостереження, урахування передового педагогічного досвіду вітчизняних та зарубіжних педагогів-новаторів дало підстави стверджувати, що інноваційні підходи до викладання музики в закладах позашкільної освіти сприяють:

- переходу від академізму до живої творчості;
- розвитку компетентностей, а не лише технічних навичок;
- підвищенню мотивації дітей;
- ширшому охопленню учнів різного віку та розвитку їхніх здібностей.

Перспективним, на наш погляд, є створення ефективної системи інноваційного музичного навчання, що поєднує традиції та сучасні технології, розвиває креативність, емоційність і соціальну компетентність дітей. Адже сьогодні музичний педагог у закладі позашкільної освіти має бути не лише виконавцем програми, а творцем освітнього середовища, наставником і партнером у спільній художній діяльності.

Список використаної літератури

1. Биков В. Ю., Яцишин А. В. Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України: історія та сьогодення. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2015. № 5. С. 3–10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2015_5_2 (дата звернення: 04.07.2025).
2. Григор'єва Г. М. Музично-інформаційне середовище в умовах позашкільної освіти. Педагогічні науки. 2020. № 3. С. 50–55.
3. Гусева А. В. Музична терапія в інклюзивному середовищі. Дитина з особливими освітніми потребами. 2020. № 3. С. 42–45.
4. Ковальова Т. І. Адаптація елементів методики Орфа в українській музичній освіті. Харків : Основа, 2021. 138 с.
5. Концепція розвитку позашкільної освіти України (2023–2030). URL: <https://surl.li/ovfviz> (дата звернення: 09.07.2025).
6. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва. Київ : Сім кольорів, 2020. 256 с.
7. Островський І. Теоретико-методичні засади художньо-педагогічної інтеграції. Мистецтво та освіта. 2018. № 2. С. 13–17.
8. Петренко О. В. Проектна діяльність у системі музичного навчання дітей. Позашкільна освіта. 2021. № 4. С. 24–29.
9. Рудницька О. П. Теоретичні основи музичної педагогіки. Київ : Видавничий дім «Слово», 2017. 312 с.
10. Chat GPT. URL: <https://surl.li/pzhsvl> (дата звернення: 11. 08.2025).

11. Digital competence frameworks for teachers, learners and citizens. URL: <https://surl.lu/qfcxai> (дата звернення: 13.08.2025).
12. EdEra, НУШ. Мистецька освіта : методичні рекомендації. Київ, 2022. URL: <https://nush.in.ua> (дата звернення: 05. 08.2025).

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING MUSIC IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Syrotkina Zhanna

PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Music and Fine Arts
Izmail State Humanitarian University

Introduction. The article proves that extracurricular music education in Ukraine is a necessary component of the national system of aesthetic and spiritual education of children and adolescents. After all, in a dynamically changing modern society, music remains one of the most powerful means of harmonious development of the personality, free creative self-expression and preservation of national identity and education of the aesthetic taste of the younger generation. Emphasis is placed on the fact that today, in the context of the transformation of education and the transition to a competency-based model of learning, innovative approaches to teaching music are becoming particularly relevant. This is due to the need to form a creative personality capable of self-expression, emotional response, and cultural self-affirmation in the modern world.

Purpose. The article aims to consider and systematize innovative approaches to teaching music in out-of-school educational institutions.

Methods. The following research methods were chosen as the leading ones: analysis of psychological and pedagogical, musicological, and methodological literature, generalization; diagnostic experiment (questionnaire, pedagogical observation, expert assessment, testing).

Results. Based on scientific and methodological sources of recent years, the main vectors of updating the methodological base of out-of-school music education were identified. These include: the introduction of digital technologies; the development of creative thinking through projects; an emphasis on inclusion and social integration; the integration of music with other arts and sciences; and a reorientation from an academic model to child-centered creative interaction.

Originality. Leading innovative approaches to teaching music in extracurricular educational institutions have been identified as a competency-based approach; integrated learning (STEAM system/art integration); project activities; ICT and digital tools; musical improvisation and creative workshops; inclusive methods and art therapy. A number of methods for implementing the selected approaches are also proposed. Among them: the method of listening with analysis; heuristic conversation; visualization; plastic improvisation; creative workshop, etc. To identify the effectiveness of the proposed innovative approaches to teaching music in out-of-school educational institutions, an experimental diagnostic study was conducted. The following diagnostic methods were selected: questionnaires (motivational component); pedagogical observation (activity, involvement); expert assessment (teachers and psychologists); testing (level of creativity, communication, ability to cooperate).

Conclusion. Based on the results of the experimental study, the conclusions were drawn that the use of modern approaches in out-of-school education institutions significantly increases motivation for learning and creativity; promotes the development of key competencies (communicative, creative, social, digital); ensures psychological comfort and inclusiveness of the educational environment. Promising areas for further activities include the creation of an effective system of innovative music education that combines traditions and modern technologies to develop creativity, emotionality, and social competence of children.

Keywords: extracurricular music education, extracurricular education institutions, innovative approaches, competency-based approach, project activities, integrated learning, digital technologies, musical improvisation, inclusive methods, art therapy.

References

1. Bykov V. Yu. Instytut informatsiynykh tekhnolohiy i zasobiv navchannya NAPN Ukrayiny: istoriya ta s'ohodennya / V. Yu. Bykov, A. V. Yatsyshyn // Komp'yuter u shkoli ta sim'yi. 2015. № 5. S. 3-10. [in Ukrainian]. URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2015_5_2 (data zvernennya: 04.07.2025).
2. Hryhor'yeva H. M. Muzychno-informatsiynе seredovyshche v umovakh pozashkil'noyi osvity// Pedahohichni nauky. 2020. № 3. S. 50–55. [in Ukrainian].
3. Husyeva A. V. Muzychna terapiya v inklyuzyivnomu seredovyshchi// Dytyna z osoblyvymy osvithnimy potrebamy. 2020. № 3. S. 42–45. [in Ukrainian].
4. Koval'ova T. I. Adaptatsiya elementiv metodyky Orfa v ukrayins'kiy muzychniy osviti. Kharkiv: Osnova, 2021. 138 s. [in Ukrainian].

5. Kontseptsiya rozvytku pozashkil'noyi osvity Ukrayini (2023-2030). URL: <https://surl.li/ovfviz> (data zvernennya: 09.07.2025).
6. Masol L. M. Metodyka navchannya mystetstva. Kyiv: Sim kol'oriv, 2020. 256 s. [in Ukrainian].
7. Ostrovs'kyi I. Teoretyko-metodychni zasady khudozhn'o-pedahohichnoyi intehratsiyi // Mystetstvo ta osvita. 2018. № 2. S. 13–17. [in Ukrainian].
8. Petrenko O. V. Proyeektna diyal'nist' u systemi muzychnoho navchannya ditey // Pozashkil'na osvita. 2021. № 4. S. 24–29. [in Ukrainian].
9. Rudnyts'ka O. P. Teoretychni osnovy muzychnoyi pedahohiky. Kyiv: Vydavnychy dim «Slovo», 2017. 312 s. [in Ukrainian].
10. Chat GPT. URL: <https://surl.li/pzhsvl> (data zvernennya: 11. 08.2025).
11. Digital competence frameworks for teachers, learners and citizens. URL: <https://surl.lu/qfxcxi> (data zvernennya: 13.08.2025).
12. EdEra, NUS. Mystets'ka osvita: metodychni rekomendatsiyi. Kyiv, 2022. URL: <https://nush.in.ua> (data zvernennya: 05. 08.2025). [in Ukrainian].



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 21.10.2025 р.
Прийнято редакцією 21.11.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 373.2:811.161.2'373

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-199-206

ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ЛЕКСИЧНОГО ЗНАЧЕННЯ СЛОВА ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Федорова Марія Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методик дошкільної й інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
e-mail: mariiafedorova10@gmail.com
ORCID ID: 0009-0002-8207-5593

У статті розглянуто сучасні наукові підходи до проблеми розвитку словника та усвідомлення лексичного значення слів у дітей дошкільного віку. На основі аналізу досліджень С. Керрі, Е. Бартлет, Г. Діка, Дж. Вагнера, Н. Мунро, Е. Бейкер, М. Мерхав, А. Карні, Л. Хіммер та інших учених висвітлено етапи засвоєння нових слів дитиною, зокрема «швидкого зіставлення» (*fast mapping*) і «розширеного зіставлення» (*extended mapping*). Узагальнено методичні рекомендації для педагогів: організовувати навчання у два етапи (швидке та розширене зіставлення); забезпечувати різноманітність контекстів уживання слова; поєднувати словесні й предметно-діяльні методи роботи; уникати інтерференції під час введення близьких за значенням понять; стимулювати активне використання слова в мовленні.

Ключові слова: розвиток словника, лексичне значення слова, дошкільний вік, швидке зіставлення, розширене зіставлення, методичні рекомендації.

Постановка проблеми. Робота над семантичною стороною слова є важливим завданням мовленнєвого розвитку дошкільників, про що йдеться в Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, програмах розвитку дітей раннього і дошкільного віку «Українське дошкілля», «Дитина» тощо. Формування повноцінного словника передбачає не лише накопичення лексичних одиниць, а й усвідомлення їх значення, смислових відтінків, уміння використовувати слова у відповідному контексті. Саме розвиток семантичної сторони мовлення забезпечує перехід від елементарного спілкування до усвідомленої, змістовно насиченої мовленнєвої діяльності.

Проте, як засвідчують педагогічна практика та результати досліджень, значна частина дітей дошкільного віку зазнає труднощів у доборі точних слів і словосполучень, у розумінні переносних значень слів, побудові послідовного зв'язного висловлювання. Нерідко спостерігається обмеженість активного словника, неточне розуміння значень лексем, формальне використання слів без усвідомлення їх семантичного змісту. Це зумовлює протиріччя між усвідомленою важливістю розвитку словникового запасу як основи пізнавальної та комунікативної діяльності дитини і фактичним недостатнім рівнем сформованості лексико-семантичних уявлень у дошкільників. Актуальність проблеми зумовлена й тим, що до кінця дошкільного віку закладається основа лексико-семантичної системи мови: дитина опановує значення слів, їх відтінки та взаємозв'язки, що є необхідною передумовою для успішного переходу до навчання в школі та ефективного засвоєння нової інформації.

Актуальність проблеми визначається кількома чинниками: саме в дошкільному віці формується лексико-семантична система мови, від розвитку якої залежить успішність засвоєння нових знань і готовність до шкільного навчання, де слово виступає основним засобом опосередкованого пізнання, яка створює базу для подальшого навчання в школі; сучасний інформаційний простір впливає на зменшення живого

спілкування, що негативно позначається на розвитку мовлення дітей; недостатня увага до семантичного аспекту слова в практиці дошкільної освіти (де переважає робота над артикуляцією, граматичними формами чи фонематичним слухом) не сприяє глибокому усвідомленню смислу висловлювання. Отже, поглиблення роботи над семантичною стороною слова є необхідною умовою гармонійного мовленнєвого та когнітивного розвитку дитини, забезпечення її комунікативної компетентності та успішної соціалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У лінгвістиці слово розглядається як основна структурно-функціональна і семантична одиниця мови (П. Плющ, І. Ющук), що складається зі звуку або комплексу звуків, має певне значення і вживається в мові як самостійне ціле (О. Пономарів). Структура слова є двоєдиною, оскільки вона об'єднує в собі два аспекти: зовнішня форма (як звучить) та внутрішнє значення (його зміст). Форма слова може бути фонетичною та граматичною. Фонетична форма є звуковою оболонкою слова, що складається з організованої сукупності сегментних (окремі звуки) та суперсегментних (інтонація, наголос) елементів. Граматична форма визначає, яким чином слово змінюється (наприклад, відмінювання) та поєднується з іншими словами в реченні.

Значення слова розуміється як його співвіднесеність, зв'язок з певними явищами дійсності (О. Пономарів). Виділяють два типи значення слова: лексичне значення передає основний, предметно-смысловий зміст; граматичне значення вказує на граматичні категорії (наприклад, множина, минулий час), які допомагають слову інтегрувати в речення [1, с. 12]. І. Ющук визначає лексичне значення слова як історично закріплену у свідомості народу (колективу) співвіднесеність слова з певним явищем [2].

Значний інтерес представляє проблема розвитку розуміння дошкільниками лексичного значення слів. Цю проблему досліджували Е. Бартлетт, Н. Горбунова, Г. Дік, Дж. Вагнер, Л. Калмикова, С. Керрі, С. Макаренко, Б. Скіннер, М. Томаселло та інші. Можна стверджувати, що в дослідженнях цих вчених пропонуються різні, але взаємодоповнювальні механізми опанування дітьми лексичного значення слова.

Розглянемо теорії більш детально.

На початку XX століття домінували біхевіористичні теорії. Згідно з ними діти опановують мовлення через наслідування дорослих, при цьому правильні висловлювання позитивно підкріплюються, що й забезпечує закріплення мовленнєвих реакцій (Б. Скіннер). Тобто діти чують мову оточення, зокрема батьків, імітують почуте; якщо слова вживаються в контексті правильно – дорослі використовують метод заохочення.

Представник теорії нативізму Н. Хомський доводив, що заохочення і підкріплення – це лише одна із складових процесу засвоєння мови. Учений стверджував, що інформації про граматику мови, яку отримує дитина в процесі навчання, недостатньо для оволодіння граматикою рідної мови. З огляду на це Н. Хомський робить висновок, що для оволодіння мовою в кожній людині є вроджений «пристрій для засвоєння мови» (LAD) або «універсальна граматики» (Universal Grammar).

Універсальна граматики включає фонологічний, семантичний, синтаксичний компоненти. Завдяки їй дитина розуміє, структуру речення, тобто як частини речення (підмет, присудок тощо) взаємодіють між собою, утворюючи смисл висловлювання. Таким чином, засвоєння мови – це активне відкриття дитиною вродженої граматики. Дитина не вивчає мову з нуля, а завдяки «пристрою для засвоєння мови» визначає характеристики мови, яка використовується в її оточенні і застосовує до неї правила «універсальної граматики». Дитина не просто запам'ятовує слова, а «налаштовує» свою вроджену граматику на конкретну мову і завдяки цьому розуміє синтаксичну та семантичну роль слів у реченні. Саме тому діти так легко й швидко опановують рідну мову, попри те, що мовлення оточення часто є неповним або в ньому трапляються помилки [3, с. 108–110].

Згідно з висновками Н. Хомського можна узагальнити, що послідовність засвоєння дитиною семантики слів у реченні є такою:

1) сприймання дитиною мовлення оточуючих як основи для формування власної семантичної системи мови; інформація містить слова, що позначають предмети, їх властивості, дії, приклади правильних і неправильних речень;

2) завдяки універсальній граматиці дитина аналізує, як слова поєднуються у структурі речення, порівнює отримані мовні дані з вродженими універсальними принципами граматики та відкидає ті варіанти граматичних правил, що не відповідають мовленнєвому досвіду;

3) за допомогою вродженої «оцінної міри» дитина обирає граматику, яка визначає її мовленнєву компетентність, дозволяє правильно інтерпретувати слова і речення, які вона чує, та генерувати нові висловлювання.

На відміну від Н. Хомського, М. Томаселло (M. Tomasello) вважав, що діти засвоюють мову не завдяки вродженим механізмам, а через кооперативну комунікацію, що має глибоке еволюційне та онтогенетичне підґрунтя. В її основі лежать три базові комунікативні мотиви – прохання, інформування, залучення до емоцій та поглядів співрозмовника, які відрізняють людську комунікацію від сигналізації приматів. Відповідно перші слова дитини завжди прив'язані до цих комунікативних мотивів: слова-

прохання («дай», «ще», «мама»), слова-інформування («там!», «киця»), експресивні слова («ой»).

Розвиток словника дитини, за М. Томаселло, базується не на механічному запам'ятовуванні, а на кооперативному мисленні, яке включає такі уміння: зосереджувати увагу разом зі співрозмовником на певному об'єкті; розуміти його наміри та включати слова у спільну діяльність; володіти невербальними засобами спілкування (вказівний жест, пантоміміка, які є передумовою появи слів).

Засвоєння дітьми нових слів представляє собою не просто асоціацію слова з певним предметом, а складний когнітивний процес, який здійснюється в контексті кооперативної взаємодії з дорослими. Центальною умовою є зосередження уваги разом з дорослим на певному об'єкті: дорослий звертає увагу на певний предмет і позначає його словом. Якщо увага дитини не зосереджена на предметі, слово залишається для неї лише «шумом», позбавленим значення. М. Томаселло стверджує, що приблизно у два роки діти вже здатні зрозуміти комунікативні наміри дорослого. Наприклад, дитина розуміє, що дорослий може називати не той предмет, на який вона дивиться, а той, на який спрямована увага дорослого і який викликав у нього певну емоційну реакцію. Це засвідчує раннє формування в дітей здатності інтерпретувати фокус уваги іншої людини (тобто дитина готова до засвоєння нового слова, коли зрозуміла, що дорослий хоче їй щось сказати про об'єкт) [4, с. 111–140].

М. Томаселло підкреслював, що діти можуть вчитися словам не тільки в ситуаціях спільної діяльності або емоційного залучення, а й «спостерігаючи збоку» за взаємодією інших людей. У такому випадку дитина засвоює нові слова завдяки тому, що вона розпізнає наміри людини, передбачає її дії і отримує спільні знання (тобто знання, які вже відомі учасникам взаємодії, але поки що невідомі дитині). Таким чином, засвоєння нових слів здійснюється в процесі соціально значущої взаємодії.

Ш. Хохштейн і М. Ахисар (S. Hochstein, M. Ahissar) у межах теорії зворотної ієрархії (Reverse Hierarchy Theory) пропонують логіку усвідомленого сприйняття об'єктів, відмінну від тієї, яка прийнята в класичних моделях. Учені доводять, що наше усвідомлене сприйняття об'єкта починається не з деталей, а зі схоплення його загальної суті. На цьому етапі здійснюється несвідома обробка побаченого «знизу – вгору»: від сенсорних рецепторів до вищих рівнів кори мозку (асоціативних центрів). Особливістю цього сприйняття є те, що ми отримуємо миттєве враження про об'єкт, його загальний образ, але зовсім не помічаємо деталі. Після цього здійснюється усвідомлене сприйняття, яке вчені описують як рух «зверху – вниз», поступово включаються нижчі рівні кори, які відповідають за деталізовану, точну інформацію. Таким чином, усвідомлення лексичного значення слова – це не миттєвий акт, а результат взаємодії неусвідомлених і свідомих рівнів переробки інформації, де спочатку формується загальне уявлення про об'єкт, а потім інформація уточнюється і деталізується [5, с. 797–802].

У дослідженнях українських учених (Л. Калмикова, Н. Харченко, І. Мисан) доводиться думка про те, що розуміння лексичного значення слова в дітей передбачає встановлення зв'язку між словом та реальним об'єктом. Дитина, співвідносячи слово з предметом, а словосполучення і речення – з певними реальними відношеннями, поступово починає усвідомлювати не лише лексичні, а й граматичні значення слова. Таке розуміння має перцептивний, неусвідомлений характер, адже воно виникає не через логічний аналіз, а через особистий чуттєвий досвід, емоції, спостереження. На початкових етапах мовленнєвого розвитку дитина не розкладає слово на елементи чи ознаки, а сприймає його як цілісний образ, що передає зміст і сутність об'єкта або події. У процесі накопичення досвіду відбувається поступове зіставлення мовних значень із реальними зв'язками між речами, що формує основу для подальшого свідомого оволодіння мовою [6, с. 15].

Узагальнюючи результати досліджень (Б. Скіннер, Н. Хомський, М. Томаселло, Ш. Хохштейн, М. Ахисар, Л. Калмикова, Н. Харченко та ін.), можна зробити висновок, що розуміння та засвоєння лексичного значення слів дітьми є багаторівневим процесом, який поєднує наслідування, пізнавальну активність, соціальну взаємодію та інтуїтивно-перцептивне осмислення мовних одиниць. З огляду на це методика навчання дітей лексичному значенню слів має спиратися на закономірності мовленнєвого розвитку, ураховувати особливості становлення психічних процесів та спільної діяльності.

Формулювання мети статті. Метою статті є обґрунтування методичних підходів до організації роботи з розвитку словника та розуміння дітьми лексичного значення слів на основі сучасних теорій мовленнєвого розвитку.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо, які методичні підходи пропонуються для організації роботи з розвитку словника та усвідомлення лексичного значення слів у дошкільному дитинстві.

У дослідженнях С. Керрі доводиться, що розвиток словника здійснюється під час взаємодії внутрішніх задатків (особливості нервової системи, швидкість мисленнєвих і мовленнєвих процесів, характеристики пам'яті, сприймання тощо) і зовнішнього цілеспрямованого впливу. Процес засвоєння нових слів дитиною представлений нею як рух «від швидкого зіставлення» до «повільного розширення».

У статті «Beyond Fast Mapping» С. Кері (S. Carey) аналізує етапи засвоєння слів дитиною в онтогенезі. На початковому етапі, який учена умовно назвала «швидке зіставлення» (Fast mapping), дитина

об'єднує нове слово з певним об'єктом після того як один – два рази його почула. Наприклад, якщо дорослий покаже на невідомий предмет і скаже «це – м'яч», дитина швидко запам'ятовує, що нове слово позначає саме цей об'єкт. Отже, на початковому етапі дитина може миттєво встановити зв'язок між новим словом та його приблизним значенням, використовуючи контекстні підказки. Проте цей процес не є повним розумінням, а лише початковим, поверхневим зіставленням.

Таким чином, С. Кері доводить, що «швидке зіставлення» – це надійний механізм для створення початкового, хоча й неповного уявлення про предмет. Однак учена стверджує, що це уявлення є неточним (може бути неправильним або занадто широким) та неповним (не містить інформації про семантичні зв'язки з іншими словами та точне використання в реченні). «Швидке зіставлення» – лише початок роботи зі словом, коли здійснюється швидке засвоєння нової інформації, яка стає основою для подальшого навчання.

Наступний етап отримав назву «розширене зіставлення» (Extended mapping). Після початкового зіставлення починається тривалий процес поступового розширення значення слова і цей процес є визначальним для становлення лексико-семантичної системи дитини. Дитина починає розуміти, що «м'яч» – це не тільки один конкретний предмет, а й інші предмети, які мають схожі ознаки (круглий, котиться). Отже, маніпулюючи з предметом у різних ситуаціях і при цьому багаторазово використовуючи слово-назву предмета, дитина поступово поглиблює розуміння слова, засвоює його відтінки, семантичні зв'язки та особливості використання. На цьому етапі слово повністю інтегрується в лексико-семантичну систему дитини [7, с. 186–189].

С. Кері відзначає, що в процесі розвитку словника трапляються певні труднощі.

По-перше, наявність величезної кількості можливих значень для слова, серед яких дитині необхідно знайти правильне. Наприклад: дитині дають монети (два пенні) і вона чує слово «два». Дитина може уявити безліч можливих значень цього слова: це може бути предмет, дія, ознака тощо («два» – це те, що я бачу; «два» – це форма предмета; «два» – це кількість тощо). Завдяки «швидкому зіставленню» дитина відсіює більшість неправильних гіпотез, залишає лише кілька найбільш імовірних. Але щоб остаточно визначити, що «два» – це кількість, потрібен час, багаторазове слухання і вживання цього слова у різних контекстах.

По-друге, це необхідність змін у мисленні. Іноді для засвоєння нового слова дитині потрібно не просто додати його в словник, а й створити абсолютно нове поняття у свідомості. Наприклад: щоб зрозуміти числівник «два», дитині недостатньо просто запам'ятати його. Їй потрібно усвідомити поняття «число», «кількість», що є якісно новим етапом пізнання. Так, спочатку дитина засвоює просто послідовність називання чисел (наприклад, «один, два, три»), але не розуміє, що останнє назване число вказує на загальну кількість предметів у множині. Дитина може використовувати числівники як слова-синоніми до слова «багато»: може перерахувати «один, два, три» для трьох предметів і для п'яти теж «один, два, три».

Для повного усвідомлення значень числівників у дитини має сформуватись абстрактне поняття «число». Вона має зрозуміти, що числівник «два» – це не просто слово, а точна кількість предметів і не залежить від того, чи це два яблука, чи дві собаки. Це усвідомлення вимагає тривалого навчання, де дитина постійно перевіряє, як числівники використовуються в різних ситуаціях, і поступово формується абстрактна категорія кількості [7, с. 202].

У статті «Acquiring a Single New Word» (С. Кері, Е. Бартлет) учені досліджували особливості засвоєння значення слів. Під час експерименту дітям показували лотки різного кольору (червоний, синій, оливковий) і просили принести «хромований» (chromium), зазначаючи, що це «не синій». Діти, не знаючи, що таке «хромований», приносили оливковий лоток, що означало, що вони швидко зіставили нове слово з незнайомим кольором. Отже, діти не знали точного значення слова «хромований», але зрозуміли його категоріальну приналежність (це колір) та його відмінність від іншого відомого їм кольору (синього). Це і є суть «швидкого зіставлення» – не повне, а часткове розуміння значення слова. Таким чином, автори довели, що діти можуть засвоїти хоча б часткову інформацію про значення нового слова (наприклад, що це слово є назвою кольору) лише після одного контакту з ним. Це відбувається без прямого навчання, лише в контексті взаємодії. Мозок дитини активно аналізує і відсіює невідповідні варіанти, завдяки чому вона швидко звужує коло можливих значень і відкидає ті, що не підходять. Це дає основу для подальшого, більш глибокого вивчення значення слова (процесу «повільного розширення») [8, с. 26].

Отже, процес засвоєння нових слів варто проводити у два етапи: швидке зіставлення, коли дитина створює попередній зв'язок між словом і предметом (ознакою) після 1–2 контактів; розширене зіставлення, коли через використання в різних контекстах дитина поглиблює, уточнює значення слова та усвідомлює його семантичні зв'язки з іншими словами.

Значний інтерес представляють дослідження Г. Діка і Дж. Вагнера (G. Deak, J. Wagner) про особливості розуміння дітьми смислових зв'язків між різними категоріями слів. У статті «Slow mapping» in children's learning of semantic relations» учені доводять, що дошкільники достатньо швидко запам'ятовують назви нових об'єктів і можуть уживати їх у мовленні. Був проведений експеримент, у процесі якого діти

грали з іграшками-інопланетянами. Під час ігор дорослий розповідав, кого як звати і хто чим займається. Назви іграшок, їх «професії» повторювалися дорослим під час першої сесії 20 разів і 8 разів у повторній сесії (наприклад, «A feg is a kind of wuddle» («фег – це вид вуддла»). З'ясовано, що молодші діти (4–5 років) відтворювали 1,8 слів з 4, а старші діти відтворювали 3,2 слова з 4. Водночас діти частіше вживали слова, що позначали назви істот, ніж слова, що позначали вид занять / професії істот. Отже, у процесі «швидкого зіставлення» дошкільники можуть запам'ятати форму слова й пов'язати його з об'єктом, але їх уявлення про те, як це слово пов'язане з іншими поняттями, залишається неточним і дуже поверхневим навіть у 6–7 років. Для глибокого розуміння потрібен тривалий досвід і контекст.

Г. Дік і Дж. Вагнер також дослідили, наскільки точно дитина розуміє відношення включення (типу «собака – це домашня тварина»), відношення перекриття (типу «собака – це домашній улюбленець»), відношення виключення (типу «пес» ≠ «кіт»).

Результати їхнього експериментального дослідження довели, що найлегше діти засвоюють відношення виключення (87% дошкільників). Це можна пояснити тим, що діти добре розуміють, що два різні слова рідко позначають один й той самий об'єкт. Через це, коли дитина чує нове слово, вона вважає, що це слово позначає новий об'єкт.

Важче дається усвідомлення відношення включення і найважче – перекриття. Навіть старші діти відчують труднощі в узагальненні понять і не завжди розуміють, що одне поняття може бути частиною іншого або два поняття можуть частково збігатися.

Експериментальні дані засвідчили, що 54% молодших дошкільників у мовленні правильно використовують слова «включення» («фег – це вид вуддла»), проте розуміють співвідношення між ними лише 17% дітей.

Якщо брати відношення перекриття, то правильне вживання цих слів у мовленні демонструють лише 33% молодших дошкільників і 75% старших дошкільників, причому тільки старші дошкільники правильно поєднували назву істоти і вид її діяльності (наприклад, «венд» – вид істоти, «зурік» – вид її діяльності; тобто одна істота могла бути і «зуріком» і «вендом»). Навіть якщо діти знали обидва слова, вони не застосовували їх до певної іграшки (тобто не бачили, що об'єкт може належати одразу до двох категорій). Лише 19% старших дошкільників не просто використовують у мовленні, а й правильно розуміють відношення перекриття (що два слова позначають один і той самий об'єкт). Інші діти просто інтерпретували ці пари, як відношення виключення. Навіть багаторазові повторення та пояснення не забезпечили засвоєння такого відношення. Отже, розуміння відношення перекриття – складна когнітивна задача для дошкільників [9, с. 319–321].

Можна зробити висновки, що діти досить легко засвоюють нові слова, однак їм важко зрозуміти зв'язки між словами, особливо відношення включення (inclusion) чи перекриття (overlap). Найкраще вони вчаться тоді, коли категорії чітко розмежовані, тобто коли йдеться про виключення (exclusion). З віком покращується розуміння семантичних відношень: старші діти (6–7 років) демонструють більш гнучке понятійне мислення і можуть розуміти, що один об'єкт може мати два ярлики одночасно. Пряме пояснення дітям типу «X – вид Y» не покращує їх розуміння: навіть коли експериментатор прямо вказував на ієрархічні зв'язки, діти не засвоювали їх краще. Це доводить, що формування семантичних відношень не відбувається через інструкцію, а розвивається поступово – завдяки досвіду, контекстному вживанню слів і практиці спілкування. Крім того, результати експерименту засвідчили, що біологічні категорії (наприклад, види тварин) діти засвоюють легше, ніж соціальні або професійні, адже перші мають помітні фізичні ознаки, тоді як другі є більш абстрактними й вимагають розуміння ролей і функцій.

Можна зробити висновок, що усвідомлення складних семантичних відношень вимагає часу і розвитку мисленнєвих операцій. У методичному плані можна порекомендувати замість повторів фраз використовувати слова в різних контекстах, що дозволяє дитині усвідомити семантичні зв'язки з практичній діяльності.

Дослідження Н. Мунро, Е. Бейкер (N. Munro, E. Baker) було присвячено проблемі засвоєння нових слів дітьми віком 2,5–3 років. Дітям показували нові предмети (всього 8 предметів), дорослий чітко називав їх, кількаразово повторював назви, давав можливість брати предмет в руки, гратися, маніпулювати ним. У результаті діти швидко запам'ятовували нові слова на слух (тобто встановлювали зв'язок між словом і предметом), одразу після навчання правильно відтворювали приблизно 71% нових слів, проте через 1–5 хв майже повністю їх забували і відтворити не могли. Серед отриманих відповідей найчастіше траплялися такі: діти мовчали або говорили «не знаю»; називали слово, схоже за звучанням; називали слово, схоже за значенням. Проте, коли дорослий називав слова, діти знаходили швидше правильні предмети. Серед найчастіше допущених помилок була така, що плутали нове слово з фонологічно схожим словом: тобто пам'ятають зберігає в процесі швидкого зіставлення передусім звукову форму слова, а не семантичну.

Цікавим є той факт, що через декілька днів показники не змінилися, тобто засвоєна інформація

залишилися в пам'яті. На думку вчених, така ситуація спричинена і особливостями процесу кодування слів: воно неповне і крихке за такого способу навчання. Дитина одразу створює неповний або неточний образ слова і коли його треба пригадати для вимови – слово недоступне або плутається з подібними словами. Отже, щоб слово використовувалося дитиною в активному мовленні, їй необхідно точно запам'ятати звучання слова, особливості його артикуляції і усвідомити лексичне значення [10].

Отже, у дошкільному дитинстві спостерігається розрив між пасивним словником (розумінням) та активним (відтворенням). Багаторазове повторення назви слова та маніпулювання предметом не забезпечило формування повного й точного образу слова, необхідного для його активного використання, що зумовило швидке забування слова у спробі його активного відтворення. Водночас здатність до пасивного впізнавання предмета під час називання слова зберігається. Відповідно, для переведення слова в активний словник необхідно цілеспрямовано зосередитися на точному запам'ятовуванні його звучання, особливостях артикуляції та повному усвідомленні лексичного значення.

У дослідженні М. Мерхав, А. Карні (М. Merhav, A. Karni) з'ясовано вплив інтерференції (конкуруючі асоціації) на процес засвоєння дітьми нових слів через швидке зіставлення (fast mapping) та явне кодування (explicit encoding). Конкуруючі асоціації вводилися одразу після навчання, через 22 години або взагалі не вводилися. Доведено, що за швидкого зіставлення (fast mapping) рання інтерференція суттєво не впливає на результати навчання, проте відкладена інтерференція значно погіршує результати навчання в порівнянні з групою без інтерференції. Її навіть назвали «катастрофічною інтерференцією». Водночас за такого типу навчання, як явне кодування (explicit encoding) ефект інтерференції був менш виражений, особливо коли вона використовувалася через 22 години після навчання, що показує, що цей режим навчання більш стійкий до втручань через деякий час [11, с. 1657–1661].

Таким чином, засвоєння нових слів варто проводити у два етапи. Спочатку нові слова вводяться через механізм «швидкого зіставлення» (Fast Mapping). Після цього, протягом доби, варто уникати конкуруючих асоціацій, щоб запобігти «катастрофічній інтерференції». Наприклад, якщо дитина швидко засвоїла слово «бінокль», не варто наступного дня вводити «телескоп» або «лупа», щоб не погіршити рівень знань про раніше засвоєні слова. Уточнення інформації про слово здійснюється пізніше, під час поглибленого навчання (explicit encoding). Завдяки такому типу навчання знання зберігаються в пам'яті, і вже можна не боятися, що нова інформація їх зруйнує.

В експерименті Л. Хіммер (L. Himmer) та її колег досліджувалося, чи покращує сон запам'ятовування нових слів, вивчених шляхом швидкого зіставлення (fast mapping) та явного навчання (explicit). Результати довели: якщо дитина засвоювала нові слова шляхом швидкого зіставлення, то сон не сприяв закріпленню інформації. Оскільки швидке зіставлення залучає неокортекс (майже без участі гіпокампа), то сон не дає додаткової користі – інформація (неповна, нечітка) і так одразу інтегрується в довготривалу пам'ять. Якщо ж нова інформація засвоювалася шляхом явного навчання і потребувала свідомого запам'ятовування (залучення гіпокампа), то в такому випадку сон сприяв консолідації декларативної пам'яті. Таким чином, автори доводять, що сон покращує запам'ятовування інформації лише тоді, коли навчання відбувається свідомо (explicit learning); головна функція сну в цьому випадку – інтеграція нових знань у вже наявні структури, а не просто пасивне збереження інформації [12, с. 104].

Висновки. На основі сучасних досліджень можна сформулювати низку практичних рекомендацій щодо організації роботи з розуміння лексичного значення слова в дитини дошкільного віку.

Спираючись на висновки Н. Хомського, можна запропонувати такі практичні рекомендації для розуміння лексичного значення слова: дитина повинна регулярно чути нові слова, які належать до різних частин мови; слова мають уживатися в різних граматичних формах, щоб дитина в майбутньому могла використовувати їх в реченнях і зв'язних висловлюваннях; важливо, щоб слова функціонували в реченнях, щоб було зрозуміле їх лексичне та граматичне значення; слово має вживатися в різних контекстах, щоб дитина уточнила відтінки його значення і синтаксичні характеристики; активне використання нових слів у мовленні, завдяки чому воно включається в лексичну систему мови дитини.

Ураховуючи результати досліджень М. Томаселло, доцільно рекомендувати педагогам: організовувати кооперативну взаємодію з дорослим; вводити слова через мотиви прохання, інформування та емоційного вираження, що відображає природні потреби дитини в спілкуванні; розвивати соціально-когнітивні уміння (розуміти наміри інших людей, передбачати їхні дії, використовувати невербальні засоби, щоб посилити значення слова); підтримувати спільний фокус уваги під час ознайомлення з новим словом (дорослий вказує на предмет, стежить, щоб увага дитини також спрямовувалася на цей предмет і тоді називає слово); використовувати «спостереження збоку», коли дитина вивчає нові слова, спостерігаючи за взаємодією інших людей; використовувати нові слова в різних ситуаціях і реченнях, щоб дитина могла узагальнити значення і зрозуміти, як його можна комбінувати з іншими словами.

Результати досліджень Ш. Хохштейна і М. Ахісар дають змогу сформулювати такі методичні рекомендації з усвідомлення лексичного значення слова: починати треба із сприйняття об'єкта в цілому і поступово зміщувати увагу на сприйняття деталей; не варто фіксувати увагу дитини на деталях під час первинного сприймання: вона фізіологічно не може одразу все побачити (чи почути), мозок просто відфільтрує більшість інформації; під час повторного сприйняття об'єкта ми фіксуємо увагу дитини на деталях.

На основі досліджень С. Керрі, Е. Бартлет, Г. Діка, Дж. Вагнера, М. Мерхав, А. Карні, Л. Хіммер та ін. розроблено рекомендації для ефективної роботи вихователя з формуванням лексичного значення слів у дітей дошкільного віку: засвоєння нових слів варто здійснювати у два етапи – швидке зіставлення, коли формується первинне уявлення про значення слова, і розширене зіставлення, коли значення слова уточнюється; активне засвоєння слова дитиною, що включає маніпуляцію з предметом, тренування в правильній артикуляції слова та відтворення в мовленні; поступове формування семантичних відношень (виключення, включення і перекриття); мінімізації інтерференції, особливо відкладеної; для довготривалого запам'ятовування використовувати цілеспрямовані повтори та активне застосування слова.

Список використаної літератури

1. Бодик О. П., Рудакова Т. М. Сучасна українська літературна мова. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 413 с.
2. Ющук І. М. Українська мова : підручник. Київ : Либідь, 2008. 639 с.
3. Chomsky N. Language and mind. Cambridge University Press, 2006, 190 p.
4. Tomasello M. Origins of human communication. Cambridge : MIT Press. 2008. 393 p.
5. Hochstein S., Ahissar M. View from the top: Hierarchies and reverse hierarchies in the visual system. *Neuron*. 2002. Vol. 36 (5). P. 791–804.
6. Калмикова Л., Харченко Н., Кючуков Х., Мисан І. Вплив мовленнєво-мовної компетентності дошкільників на успішність подальшого оволодіння L1 і розвитку мовлення в школі: результати порівняльного психолінгвістичного аналізу. *Preschool education: global trends*. 2022. Vol. 2. С. 7–37.
7. Carey S. Beyond Fast Mapping. *Language Learning and Development*. 2010. № 6(3), P. 184–205.
8. Carey S., Bartlett E. Acquiring a single new word. *Papers and Reports on Child Language Development*. 1978. № 15. P. 17–29.
9. Deak G., Wagner J. «Slow mapping» in children's learning of semantic relations. *The Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Boston : CogSci. 2003. P. 318–323.
10. Munro N., Baker E., McGregor K., Docking K., Arciuli J. Why word learning is not fast. *Frontiers in Psychology*. 2012. Vol. 3. P. 41. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3289981/pdf/fpsyg-03-00041.pdf> (дата звернення: 2.10.2025).
11. Merhav M., Karni A., Gilboa A. Neocortical catastrophic interference in healthy and amnesic adults: A paradoxical matter of time. *Hippocampus*, 2024. № 24 (12). P. 1653–1662.
12. Himmer L., Müller E., Gais S., Schönauer M. Sleep-mediated memory consolidation depends on the level of integration at encoding. *Neurobiology of Learning and Memory*. 2017. Vol. 137. P. 101–106.

FEATURES OF PRESCHOOL CHILDREN'S UNDERSTANDING OF LEXICAL MEANING: THEORETICAL ASPECT

Fedorova Mariia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Zhytomyr Ivan Franko State University

Introduction. In preschool linguodidactics, one of the central issues concerns vocabulary development and the formation of children's conscious understanding of lexical meaning. Speech development goes beyond mechanical memorization of new words and involves deep acquisition of semantic relations and the ability to use words coherently in connected speech. Therefore, the problem arises of how to organize the vocabulary development process considering the mechanisms of a child's awareness of lexical meaning.

Purpose. The purpose of this research is to substantiate methodological approaches to organizing vocabulary-building activities and to explore how children comprehend lexical meaning based on contemporary theories of speech development.

Methods. The research employs methods of theoretical analysis, comparison, and generalization of experimental findings by S. Carey, E. Bartlett, H. Dick, J. Wagner, N. Munro, E. Baker, M. Merhav, A. Carney, L. Himmer, and others. The analysis focused on the peculiarities of children's word acquisition, the role of context, the influence of interference, the gap between passive and active vocabulary, and the conditions that ensure an effective transition from passive understanding to active word usage.

Results. It has been established that preschoolers' word acquisition occurs in two stages: the «fast mapping» stage, in which a child forms an initial, incomplete link between a word and its referent, and the «extended mapping» stage, during which precise understanding of meaning and its semantic relations develops. It

has been proven that children memorize the phonological form of a word faster than its semantic content, while the awareness of semantic relations (such as exclusion, inclusion, and overlap) develops gradually. Factors such as interference, repetition in various contexts, joint attention with an adult, and active speech practice significantly influence the effectiveness of word acquisition.

The article systematizes current empirical data from cognitive psychology and pedagogy describing the two-stage model of word learning and the conditions necessary for transitioning from passive comprehension to active vocabulary use. The novelty of the study lies in providing specific recommendations for organizing the educational process.

For the effective formation of lexical meaning in preschool children, educators are advised to structure instruction in two consecutive stages. The first stage should focus on creating an initial representation of the word through fast mapping, where the child establishes a preliminary association between a new word and an object or action. The second stage, or extended mapping, should involve repeated use of the word in varied contexts to refine its meaning, enhance semantic awareness, and promote correct speech usage.

Conclusion. Teachers should avoid introducing words similar in sound or meaning immediately after initial acquisition to prevent interference effects. It is essential to encourage joint attention between the child and the adult when introducing new vocabulary, ensure active verbal interaction, and combine auditory, visual, and manipulative methods. Incorporating words in different grammatical forms and simulating communicative situations where children can use new vocabulary independently in natural speech contexts is also recommended. Such targeted instruction facilitates the transition of words from passive to active vocabulary, fosters stable semantic connections, and enhances children's linguistic competence and cognitive flexibility.

Keywords: vocabulary development, lexical meaning, preschool age, fast mapping, extended mapping, semantic relations, interference.

References

1. Bodyk, O. P., & Rudakova, T. M. (2011). Suchasna ukrainska literaturna mova. Leksykologhiia. Frazeologhiia. Leksykohrafiia [Modern Ukrainian literary language. Lexicology. Phraseology. Lexicography]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 413 p. [in Ukrainian]
2. Yushchuk, I. M. (2008). Ukrainska mova [Ukrainian language]. Kyiv: Lybid, 639 p. [in Ukrainian]
3. Chomsky, N. (2006). Language and mind. Cambridge: Cambridge University Press, 190 p. [in English]
4. Tomasello, M. (2008). Origins of human communication. Cambridge: MIT Press, 393 p. [in English]
5. Hochstein, S., & Ahissar, M. (2002). View from the top: Hierarchies and reverse hierarchies in the visual system. *Neuron*, 36(5), 791–804. [in English]
6. Kalmykova, L., Kharchenko, N., Kyuchukov, Kh., & Mysan, I. (2022). Vplyv movlennievo-movnoi kompetentnosti doshkilnykiv na uspishnist podalshoho ovolodinnia L1 i rozvytku movlennia v shkoli: rezultaty porivniialnoho psykholinhvistychnoho analizu [The influence of preschoolers' speech and language competence on the success of further L1 acquisition and speech development at school: results of a comparative psycholinguistic analysis]. *Preschool Education: Global Trends*, 2, 7–37. [in Ukrainian]
7. Carey, S. (2010). Beyond fast mapping. *Language Learning and Development*, 6(3), 184–205. [in English]
8. Carey, S., & Bartlett, E. (1978). Acquiring a single new word. *Papers and Reports on Child Language Development*, 15, 17–29. [in English]
9. Deak, G., & Wagner, J. (2003). «Slow mapping» in children's learning of semantic relations. *The Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Boston: CogSci, 318–323. [in English]
10. Munro, N., Baker, E., McGregor, K., Docking, K., & Arciuli, J. (2012). Why word learning is not fast. *Frontiers in Psychology*, 3, 41. Retrieved from <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3289981/pdf/fpsyg-03-00041.pdf> (Accessed: 2.10.2025). [in English]
11. Merhav, M., Karni, A., & Gilboa, A. (2024). Neocortical catastrophic interference in healthy and amnesic adults: A paradoxical matter of time. *Hippocampus*, 24(12), 1653–1662. [in English]
12. Himmer, L., Müller, E., Gais, S., & Schönauer, M. (2017). Sleep-mediated memory consolidation depends on the level of integration at encoding. *Neurobiology of Learning and Memory*, 137, 101–106. [in English]



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 22.10.2025 р.
Прийнято редакцією 22.08.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 37.091.3:37.015.31:784.9

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-207-214

МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО ЯК КОМУНІКАТИВНА СТРАТЕГІЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Пішун Сергій Григорович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: peshas56@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-5748-6641

У статті розглянуто проблему формування соціальної стійкості особистості молодших школярів в умовах воєнного стану та глобальних викликів сучасності. Обґрунтовано значення комунікативних стратегій як інструменту адаптації та розвитку особистості в кризових ситуаціях. Особливу увагу приділено музичному мистецтву, що розглядається як універсальна мова комунікації, чинник соціально-психологічної підтримки та засіб розвитку колективної взаємодії. На основі теоретичного аналізу визначено сутність соціальної стійкості молодших школярів, окреслено шляхи використання музичного мистецтва в процесі формування здатності їх як особистостей протистояти стресовим і кризовим ситуаціям. Увиражено роль музики в збереженні ідентичності, розвитку емпатії та зміцненні комунікативних стратегій, спрямованих на соціальну інтеграцію та культурний спротив.

Ключові слова: воєнний стан, комунікативні стратегії, музичне мистецтво, молодші школярі, особистість, соціальна стійкість.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство перебуває в умовах масштабних трансформацій, спричинених воєнним станом, глобальними кризами та швидкою зміною соціокультурного середовища. У таких обставинах особливий ваги набуває проблема формування соціальної стійкості особистості, яка є найактивнішою частиною суспільства та водночас найбільш уразливою перед викликами війни, невизначеністю та інформаційним тиском. Особистість стикається із численними викликами: психологічним напруженням, адаптацією до нових освітніх форматів, необхідністю поєднання навчання з волонтерською чи громадською діяльністю, втратою почуття безпеки. У цих умовах важливо не лише забезпечити якісну професійну підготовку, але й сприяти формуванню соціальної стійкості молодших школярів – здатності ефективно функціонувати, зберігати психічне здоров'я та комунікативний потенціал навіть у кризових ситуаціях. У сучасних умовах повномасштабної війни, коли соціальна структура зазнає критичних змін, а психоемоційний стан населення перебуває під постійним тиском, гостро постає проблема пошуку та використання ефективних, невербальних засобів для підтримки та відновлення соціальної стійкості особистості, зокрема молодших школярів.

Традиційні механізми адаптації часто виявляються недостатніми перед проблемою травматичного досвіду, що спричиняє зростання рівня тривожності, відчуття ізоляції та ризику розвитку посттравматичних розладів. За цих обставин музичне мистецтво, що є універсальною мовою спілкування, здатне впливати на глибинні емоційні та когнітивні процеси, набуває особливого значення. З одного боку, музика слугує потужним інструментом психологічної розрядки та емоційної регуляції, з іншого – виступає комунікативною стратегією, що сприяє відновленню порушених соціальних зв'язків, формуванню почуття спільноти та національної ідентичності. Таким чином, недостатньо дослідженою залишається потенційна роль музичного мистецтва не лише як терапевтичного засобу, а саме як цілеспрямованої комунікативної стратегії для формування соціальної стійкості – здатності індивіда ефективно функціонувати, відновлювати зв'язки та зберігати ментальне здоров'я в умовах тривалої воєнної загрози та соціальної дестабілізації.

Особливу роль у цьому процесі відіграють *комунікативні стратегії*, що дають змогу людині вибудовувати діалог, шукати підтримку, взаємодіяти з іншими та інтегруватися в соціум. Одним з найбільш дієвих засобів розвитку таких стратегій є *музичне мистецтво*, яке в кризових умовах виконує не лише естетичну, але й терапевтичну, комунікативну та виховну функцію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом науковці схилиються до того, що музика з її актуалізованими в духовному житті суспільства результатами виявляє найпоширеніші свої соціальні виміри в підсистемі духовної культури. Навчити бачити й розуміти прекрасне, насолоджуватися творами мистецтва є ознакою самодостатньої особистості. Цікавими в цьому контексті є дослідження науковців Т. Алексєнко, Г. Гандзілевської, Н. Захарової, А. Камбур, К. Ковязіної, Т. Науменко, В. Слюсаренко, М. Харитонової, зокрема їхні наукові розвідки щодо різних аспектів соціальної адаптації особистості дитини.

Оскільки тема статті перебуває на стику мистецтвознавства, педагогіки, соціології, вважаємо за доцільне згадати дослідників у цих суміжних галузях.

О. Забужко – праці про національну ідентичність, травматичний досвід та культурний опір (особливо в контексті війни) закладають світоглядний фундамент для розуміння того, чому мистецтво стає необхідним інструментом стійкості.

С. Лучан досліджує музичні потреби аудиторії, що є прямим підґрунтям для розробки комунікативної стратегії, оскільки ефективна комунікація завжди орієнтована на потреби реципієнта.

В. Півоваров вивчає українську культуру та духовну консолідацію суспільства в умовах війни. Його роботи є важливими для обґрунтування того, як саме музика (як елемент культури) перетворюється на соціальну та комунікативну стратегію.

Ю. Чекан аналізує творчість сучасних композиторів, що допомагає зрозуміти, які саме музичні образи та засоби використовуються для підтримки духу та комунікації в суспільстві.

Формулювання мети статті. Полягає в теоретичному обґрунтуванні та розкритті сутності й механізмів використання музичного мистецтва як цілеспрямованої соціокомунікативної стратегії для посилення здатності особистості та суспільства адаптуватися до глобальних викликів, протистояти психоемоційним наслідкам травматичного досвіду та відновлювати соціальні зв'язки в умовах тривалої воєнної агресії.

Виклад основного матеріалу. Обрана для статті тема є надзвичайно актуальною та міждисциплінарною, знаходиться на перетині музикознавства, культурології, соціології комунікацій та психології кризових станів. Її наукова новизна та практична значущість зумовлені необхідністю осмислення тих якісних змін, яких зазнало музичне мистецтво в Україні після початку повномасштабного воєнного вторгнення, перетворившись з елементу культурного дозвілля на активний інструмент соціального управління, психологічного захисту та національного опору.

Поняття соціальної стійкості (resilience) активно використовується в сучасній психології та педагогіці для характеристики здатності особистості долати стресові фактори, зберігати баланс та відновлювати внутрішні ресурси. Дослідники (М. Ungar, В. Werner, І. Бех) визначають соціальну стійкість як комплекс якостей, що забезпечують здатність людини адаптуватися до мінливих обставин, долати кризи та зберігати позитивну ідентичність. Усвідомлення соціальної стійкості як багатовимірної характеристики особистості й спільноти стало ключовим у дослідженнях освіти та психічного здоров'я, особливо в умовах криз і війни.

Музичне мистецтво – не лише естетична діяльність: воно є засобом емоційної регуляції, комунікації й соціальної інтеграції. За висловом виконавчого директора Українського культурного фонду В. Берковського, внесок сфери культури в захист держави є сумірним внеску оборонної промисловості. Основні напрями такої діяльності умовно можна позначити як інформаційний, волонтерський, санкційний, реабілітаційний, дипломатичний [6]. У контексті молодших школярів, які зазнають підвищеного стресу під час воєнного стану, музика може бути системним ресурсом, що посилює внутрішні й зовнішні захисні механізми. Вона є потужним і багатофункціональним соціокультурним чинником, що відіграє критично важливу роль у формуванні та підтримці соціальної стійкості особистості та спільноти, особливо в умовах значних кризових потрясінь. Вона діє як система невербальної комунікації, що здатна оминати раціональні бар'єри і безпосередньо впливати на емоційну сферу, забезпечуючи тим самим необхідний ресурс для соціального виживання та адаптації. Музика виконує функцію емоційної інтеграції, даючи змогу індивідам пережити та соціалізувати травматичний досвід: колективне прослуховування або виконання музики створює простір для катарсису, перетворюючи індивідуальні страждання на спільне, розділене почуття, що значно знижує рівень психологічної ізоляції. Цей спільний досвід слугує каталізатором соціальної когезії (згуртованості), формуючи відчуття приналежності та колективної ідентичності, які є фундаментом соціальної стійкості. Крім того, музика часто використовується як стратегічний маркер, що артикулює національні цінності, історичну пам'ять та волю до опору, перетворюючи пасивне слухання на активний акт громадянської позиції та культурного захисту. Таким чином, музичне мистецтво є не просто терапевтичним засобом, а динамічним соціоінтегративним механізмом, який через створення спільних символічних та емоційних зв'язків зміцнює здатність суспільства зберігати свою цілісність, функціональність та ментальне здоров'я перед обличчям дестабілізуючих зовнішніх чинників.

Зазначимо, що музичне мистецтво в умовах воєнного стану набуває функції не лише естетичного явища, а й потужного *соціально-комунікативного механізму*, здатного підтримувати психологічну рівновагу, згуртовувати суспільство й сприяти формуванню соціальної стійкості особистості. В умовах інформаційної та емоційної турбулентності музика стає засобом осмислення дійсності, формою спільного переживання та колективного самовираження. Війна принесла в нашу державу багато труднощів, але водночас вона ще й об'єднала населення нашої країни задля досягнення спільної мети – перемоги. Не винятком стали і заклади культури, які почали активно брати участь у допомозі Збройним Силам України та мирному населенню [3, с. 161]. З перших днів повномасштабної агресії Росії проти України у 2022 році музичний простір країни перетворився на комунікативну платформу спротиву. Виконавці, композитори, хори, оркестри, волонтерські ініціативи створювали новий символічний дискурс – від фронтових концертів до онлайн-звернень, від народних пісень до сучасних електронних композицій. У цих проявах музика виконувала роль «мови єднання», де кожен звук мав соціально-психологічний підтекст (табл. 1).

Особливе значення має феномен *воєнної пісні*, яка поєднує емоційний і смисловий початок, зберігаючи національну ідентичність та зміцнюючи відчуття приналежності до спільної справи. Такі твори, як «*Ой у лузі червона калина*» в сучасному виконанні гурту *Boombox*, композиції «*Стефанія*» (*Kalush Orchestra*), «*Ми з України*» (*PROBASS & HARDI*) або пісні фронтів гуртів типу «*Тартак*» стали не лише культурними, а й комунікативними кодами соціальної єдності. Музика, що є формою колективної комунікації, підвищує рівень психологічної стійкості людини. Вона активізує почуття приналежності до спільноти, формує установки на підтримку, взаємоповагу, співчуття.

Таблиця 1

Механізми впливу музичного мистецтва

1	Психофізіологічна регуляція	Музика впливає на емоції та вегетативну систему: уповільнення дихання, зниження суб'єктивного напруження, регуляція серцевого ритму. Це зменшує «гормональний надлишок» стресу (кортизолу, адреналіну), що створює більш сприятливі умови для адаптивної поведінки. Для молодших школярів такі короткі втручання – прослуховування заспокійливих творів, дихальні музичні вправи або інтенсивні співі «на ентузіазмі» – можуть швидко знизити рівень тривоги та покращити фокус уваги.
2	Емоційний вираз і переробка переживань	Музика дає змогу вербалізувати те, що важко сказати словами. Через тон, мелодію, інтонацію відбувається символічне опрацювання травматичного досвіду, що зменшує емоційний тягар. У груповій музичній діяльності початківці отримують безпечний канал для колективного вираження болю, тривоги чи надії – це сприяє колективному «переживанню» та розподілу емоційних навантажень.
3	Соціальна координація і згуртування	Колективне музикування (хор, ансамбль, барабанні кола) вимагає синхронізації, уваги до інших, спільного контролю темпу й динаміки. Ці процеси тренують навички співпраці, довіри й взаємозалежності – ключові складові соціальної стійкості. Відчуття «ми разом» під час спільної музичної дії значно посилює соціальну підтримку й почуття приналежності.
4	Формування сенсу та нарративу	Музичні твори, пісні та спільні музичні акції створюють наративи (історії) – про втрати, опір, надію. Наративи допомагають структурувати досвід, надати йому смислу і цим зменшити відчуття хаосу. Для особистості це важливо: колективні музичні акції можуть формувати спільну ідентичність і сенсову рамку, необхідну для подальших дій.
5	Когнітивні ефекти	Когнітивний вплив музичного мистецтва на особистість є глибоким і комплексним, оскільки музика як універсальний стимул активує практично всі ділянки кори головного мозку, які відповідають за мислення, мову, рух, емоції та виконавчі функції. Цей вплив полягає в оптимізації та вдосконаленні низки вищих пізнавальних процесів.

Музика безспідставно вважається унікальним феноменом культури, оскільки вона має виняткову здатність до поєднання індивідуального та колективного досвіду, залишаючись універсальною мовою емоцій і символів. На індивідуальному рівні музичний твір є глибоко особистим переживанням: він викликає внутрішні асоціації, рефлексію і спогади, дає змогу особі зануритися у власний емоційний світ і здійснити психологічний катарсис. Водночас музика блискавично перетворює цей індивідуальний досвід на колективний. Спільне прослуховування, виконання чи участь у музичному дійстві (наприклад, концерт, гімн, ритуальна пісня) створює сильне відчуття спільноти та синхронізації емоційних станів, що є потужним чинником соціальної згуртованості. Ця подвійна здатність забезпечується тим, що музика є універсальною мовою: їй не потрібен буквальный переклад, оскільки її елементи – ритм, темп, тональність і тембр – безпосередньо апелюють до базових людських емоцій та архетипів. Музичні структури та мотиви стають символами культурних, національних чи соціальних ідей, легко засвоюються, передаються через покоління та слугують маркерами ідентичності, дозволяючи людям з різним мовним чи культурним бекграундом відчувати спільний емоційний зв'язок та розділити єдиний соціальний досвід.

Музичне мистецтво чинить багатоаспектний і глибоко інтегративний вплив на соціальну стійкість особистості та спільноти, особливо в умовах соціальної дестабілізації чи воєнних конфліктів. Його роль виходить за межі індивідуальної психології, стаючи потужним соціальним чинником, що відновлює порушені зв'язки.

Насамперед музика виконує функцію соціальної когезії (згуртованості). Колективне переживання музичного контенту, чи то спільне виконання, чи прослуховування пісень, які несуть єдиний емоційний заряд, створює відчуття єдності та приналежності. Цей механізм протидіє соціальній ізоляції та дезінтеграції, які є прямими наслідками криз, і зміцнює колективну ідентичність, яка є основою стійкості нації. Музичні твори виступають засобом маркування та комунікації національних цінностей, перетворюючи абстрактні ідеї опору чи надії на доступні, емоційно насичені символи.

По-друге, музика є важливим регулятором психоемоційного стану суспільства. Вона забезпечує колективний катарсис, дозволяючи людям безпечно виражати й соціалізувати спільний травматичний

досвід. Музика слугує безпечним комунікативним каналом для емоційної розрядки, що є критично важливим для запобігання розвитку масових психотравм і збереження ментального здоров'я. Підтримуючи психологічний баланс, музичне мистецтво прямо впливає на здатність особистості молодших школярів до адаптації та функціонування у стресових умовах, що є сутністю соціальної стійкості.

Таким чином, вплив музичного мистецтва полягає в тому, що воно є динамічною соціокомунікативною стратегією, яка через емоційну та символічну мову відновлює соціальний капітал, зміцнює внутрішні зв'язки і мобілізує ресурси спільноти для збереження цілісності та здатності до життєдіяльності в умовах зовнішньої загрози. Комунікативні стратегії є основоположним механізмом адаптації особистості до динамічного та часто стресового соціального середовища, особливо в кризових умовах. Вони є свідомо обраними або набутими гнучкими системами дій та прийомів, що спрямовані на встановлення, підтримання або зміну взаємодії з оточенням для досягнення бажаного стану соціальної рівноваги та функціональності.

Адаптивна роль цих стратегій полягає в їх здатності регулювати рівень невизначеності та контролю в соціальному полі. За допомогою комунікації особистість може отримувати життєво важливу інформацію для орієнтації в складній ситуації, а також передавати власні потреби та наміри, що зменшує імовірність конфліктів та сприяє співпраці. В умовах стресу чи воєнного стану адаптивні комунікативні стратегії стають критично важливими для психологічного захисту. Це може бути стратегія емоційного вираження (поділ переживань для зменшення внутрішнього тиску), стратегія пошуку соціальної підтримки (спрямована на відновлення почуття приналежності та безпеки) або, навпаки, стратегія конструктивного уникнення (коли особа тимчасово мінімізує спілкування з метою самозбереження та внутрішньої консолідації). Зрештою, ці стратегії є динамічним інструментом саморегуляції, що дозволяє індивіду не просто пасивно пристосуватися, а активно впливати на якість свого соціального життя, забезпечуючи психосоціальну стійкість і відновлюючи свою роль у спільноті (табл.2).

Таблиця 2

Провідні комунікативні стратегії соціальної стійкості особистості

1	Стратегія діалогу	Діалог є фундаментальною комунікативною стратегією, що відіграє критичну роль у формуванні та підтримці соціальної стійкості особистості, особливо в умовах невизначеності, конфліктів чи соціальної травматизації. Діалог виходить за межі простого обміну інформацією; він є двостороннім, активним процесом взаємодії та взаєморозуміння, що має глибокий адаптивний потенціал.
2	Стратегія емпатії	Емпатія як комунікативна стратегія є ключовим складником формування та підтримки соціальної стійкості особистості, особливо в умовах стресу, травми та соціальної невизначеності. Вона виходить за межі простого співчуття, є здатністю до активного, когнітивного та емоційного входження у внутрішній світ іншої людини, щоб зрозуміти її переживання та мотиви з її власної перспективи.
3	Стратегія співпраці	Співпраця як комунікативна стратегія є активним механізмом формування соціальної стійкості, що набуває особливої сили та глибини в інтеграції з музичним мистецтвом, особливо в умовах воєнного стану. Співпраця, визначена як колективна діяльність для досягнення спільної мети, знаходить у музиці ідеальне поле для реалізації.
4	Інтеркультурна стратегія	Інтеркультурність як комунікативна стратегія є базовим механізмом підтримки соціальної стійкості особистості, особливо в умовах воєнного стану, що характеризується внутрішнім переміщенням, міграцією та необхідністю співіснування різних культурних груп. Інтеркультурність передбачає не просто толерантність до відмінностей, а активну, двосторонню взаємодію, діалог і взаємозбагачення між представниками різних культур, спрямовані на створення спільного функціонального простору.

В умовах воєнного стану комунікативні стратегії набувають ще більшої ваги, оскільки особистість опиняється перед необхідністю швидко адаптуватися до нових соціальних і психологічних реалій, дозволяють людині відчувати причетність до спільноти, знаходити емоційну підтримку, координувати спільні дії.

Не можемо не зупинитися на одному з ключових питань, а саме педагогічному потенціалі музики у формуванні соціальної стійкості. В освітньому процесі музика є одним із найефективніших засобів розвитку соціально емоційної компетентності. На уроках музичного мистецтва в початковій школі, у хорових колективах, дитячих ансамблях формуються емпатія, взаєморозуміння, повага до культурних традицій. У період війни педагогічна функція музики поглиблюється: вона допомагає дітям і підліткам пережити стрес, відновити почуття безпеки, відчути власну значущість у спільній справі. Учителі, застосовуючи пісенний матеріал патріотичного змісту, створюють простір духовної підтримки й позитивного мислення. Особливого значення набуває виховання через хоровий спів як форму колективної творчості, що вчить взаємодії, довіри, емоційного співпереживання. Хорові колективи дитячих музичних, загальноосвітніх шкіл і шкільних ансамблів стають моделлю мікросуспільства, де учні вчаться взаємопідтримці та єдності. Музика як

педагогічний ресурс у воєнний час формує в учнівській молоді почуття відповідальності, здатність долати труднощі та зберігати віру в людяність. У педагогічному вимірі музичне мистецтво є засобом виховання громадянської відповідальності й патріотизму. Якщо розглядати мистецьку освіту потужним чинником виховання особистості-патріота і одночасно інструментом інформаційного захисту, то важливими завданнями постає освоєння медіапростору ... інформатизація життя як об'єктивна світова тенденція, що суттєво посилилася в Україні ще й реаліями війни [2, с.186–187]. Саме тому музика в умовах війни – це не розвага, а форма духовного опору, що формує соціально стійку, морально зрілу особистість, здатну підтримувати інших і не втрачати віри в майбутнє.

У період глибоких суспільних трансформацій, спричинених війною, питання формування соціальної стійкості особистості набуває стратегічного значення для освіти, культури й громадянського суспільства. Музичне мистецтво завдяки своїй універсальній мові емоцій та символів відкриває унікальні можливості для розвитку внутрішньої сили людини, її здатності адаптуватися, співпереживати й підтримувати інших. Перспективи використання музики в цьому процесі безпосередньо пов'язані з інтеграцією художньо-терапевтичних, педагогічних і соціальних підходів.

По-перше, важливим напрямом є інституційне впровадження музикотерапевтичних практик у систему освіти та соціальної реабілітації. На базі шкіл, центрів психологічної допомоги, культурних інституцій можуть діяти програми «Музика для стійкості», що поєднують прослуховування, спів, рух і творчі імпровізації. Такі програми особливо ефективні для дітей і дорослих, які пережили втрату, евакуацію або перебували в зоні бойових дій. Музика, як доводять численні дослідження, сприяє формуванню навичок емоційної регуляції та розвитку почуття безпеки – базового елемента соціальної резильєнтності.

По-друге, перспективним напрямом є цифровізація музичного простору як засобу соціальної комунікації. Дистанційні концерти, платформи спільного музикування створюють нові форми участі та взаємопідтримки. Під час війни українські музиканти активно використовують цифрові медіа для трансляції пісень, що несуть надію та силу – прикладом є проекти «Songs for Ukraine», «Хор онлайн» або благодійні стріми українських виконавців. У майбутньому саме поєднання традиційної та цифрової музичної культури може стати основою для широкої соціальної інтеграції та підтримки психічного здоров'я громадян.

По-третє, необхідно розвивати педагогіку стійкості через музику, що поєднує виховання морально-ціннісних орієнтацій з формуванням емоційної грамотності. У шкільних програмах варто збільшити увагу до тем, які відображають внутрішній світ людини, переживання, емпатію, співпереживання через мистецтво. Учитель музики в цьому контексті стає не лише передавачем знань, а провідником духовного розвитку, наставником, який допомагає дитині усвідомити власну силу, віру й оптимізм.

По-четверте, перспективи застосування музичного мистецтва пов'язані з розвитком громадських ініціатив і волонтерських проєктів. Музичні акції підтримки військових, концерти для переселенців, співочі флешмоби, благодійні фестивалі створюють простір для соціальної єдності, який є надзвичайно важливим для колективного відновлення. Такі ініціативи сприяють не лише моральному піднесенню, а й формуванню спільної культурної пам'яті – основи для подолання травматичного досвіду війни.

По-п'яте, актуальним завданням постає наукове осмислення феномену музичної резильєнтності, тобто здатності особистості через музику відновлювати внутрішню рівновагу та мотивацію до життя. Використання різних мистецьких підходів з урахуванням психологічного фактору, дає можливість вивільнити негативні емоції, котрі залишилися надлишком у підсвідомості, створюючи бар'єр, що поділяє життя на «до» та «після», таким чином унеможливаючи цілісність розвитку особистості та її повноцінного соціального життя [5, с.72].

У перспективі розвиток музичного мистецтва як комунікативної стратегії формування соціальної стійкості має охоплювати три ключові рівні впливу:

1. Індивідуальний рівень – формування внутрішньої гармонії, емоційного балансу, сенсу життя через особисте спілкування з музикою.
2. Соціальний рівень – створення спільнот і колективів, які зміцнюють почуття єдності та підтримки.
3. Культурно-ціннісний рівень – утвердження національної ідентичності, пам'яті, моральних і духовних орієнтирів.

Перспективи використання музичного мистецтва у формуванні соціальної стійкості молодших школярів полягають у розширенні його педагогічного, терапевтичного й соціокультурного потенціалу. Музика здатна не лише лікувати душу, а й формувати відповідального, гуманного та сильного громадянина, який уміє зберігати людяність навіть у найскладніших умовах. Її майбутнє – у поєднанні традиції та інновації, у діалозі мистецтва, освіти та соціальної психології, що разом утворюють простір духовного відродження України.

Висновки. У сучасних умовах воєнного стану музичне мистецтво постає не лише як форма

естетичного переживання, а як потужна комунікативна стратегія формування соціальної стійкості особистості. Воно допомагає людині зберігати внутрішню рівновагу, долати тривогу, відчувати єдність із суспільством і нацією. Музика об'єднує, лікує, мобілізує, формує моральні орієнтири та національну свідомість. Водночас ефективне використання вимагає системного підходу: поєднання педагогіки, психології та культурної практики з урахуванням етичних принципів і наявних ресурсів. Через пісню, концерт, хоровий спів чи просту мелодію в навушниках людина отримує досвід співпричетності, емоційної стабільності й духовної підтримки. Музика стає мовою взаєморозуміння, яка долає страх і самотність. Культура та мистецтво є не лише об'єднуючим чинником, що формує та підтримує національну ідентичність наших громадян, але й засобами, за допомогою яких Україна звертається до світової спільноти, демонструє наші надбання та привертає увагу до трагічних проблем, викликаних війною [4, с. 4].

Саме через музику відбувається інтеграція емоційного, духовного та соціального досвіду, що створює підґрунтя для відновлення психологічної цілісності. Музика як мова почуттів здатна впливати на глибинні рівні свідомості, трансформуючи травматичний досвід у творчий імпульс. Вона є засобом соціальної комунікації, який забезпечує діалог між індивідом і суспільством, між минулим і майбутнім, між особистою пам'яттю та колективною свідомістю. У цьому контексті музичне мистецтво стає важливим чинником культурної безпеки та моральної стійкості нації.

Розвиток педагогічних, соціокультурних і терапевтичних практик, заснованих на музиці, відкриває нові перспективи для освіти, психології та громадянського виховання. У педагогічному вимірі музичне мистецтво є засобом виховання громадянської відповідальності, патріотизму, особливо на початковому етапі. Саме тому музика в умовах війни – це не розвага, а форма духовного опору, що формує соціальну стійку, морально зрілу особистість, здатну підтримувати інших і не втрачати віри в майбутнє. Педагогіка музичної стійкості повинна бути спрямована не лише на розвиток естетичного смаку, а й на формування емпатії, саморегуляції, духовної зрілості. В умовах воєнних випробувань саме ці якості забезпечують здатність особистості залишатися людиною, співчутливою й активною. Особливу роль у цьому процесі відіграють спільні музичні практики – хорова діяльність, волонтерські концерти, арттерапевтичні ініціативи, онлайн-проекти, що створюють простір підтримки та взаєморозуміння. Музика стає медіатором миру, діалогу, взаємоповаги. Вона повертає відчуття надії, відновлює віру в добро, сприяє соціальній інтеграції та культурному відродженню. Сьогодні, у часи російсько-української війни, особливої актуальності набувають питання національно-патріотичного виховання дітей та молоді, стають пріоритетними проблеми формування національно свідомої особистості, збереження української ідентичності, формування ціннісних орієнтацій особистості, виховання громадянина-патріота України [1, с. 32].

Отже, музичне мистецтво є стратегічним ресурсом суспільної стійкості. Його впровадження в освітній процес початкової школи, культурний і соціальний простір України сприятиме не лише відновленню психоемоційного здоров'я громадян, а й зміцненню гуманітарного потенціалу держави. У майбутньому саме музика здатна стати основою нової культури взаєморозуміння, духовності та миротворчої комунікації – культури, що утверджує силу людяності навіть у найскладніші історичні часи.

Список використаної літератури

1. Дорошенко Т. В. Інноваційна та дослідно-експериментальна діяльність у сфері освіти і мистецтва в умовах воєнного стану. *Мистецтво та освіта: новачі і перспективи* : матеріали III Всеукраїнської наук.-практ. конф. (з міжнародною участю). Чернігів : НУЧК, 2022. 184 с.
2. Комаровська О. Реалії сучасної мистецької освіти (за результатами опитування педагогічної спільноти). *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2022. № 26, 1. С.179–188.
3. Ладонько Л. С., Федіна Н. М. Шляхи розвитку закладів культури територіальних громад. *Мистецтво та освіта: новачі і перспективи* : матеріали III Всеукраїнської наук.-практ. конф. (з міжнародною участю). Чернігів : НУЧК, 2022. 184 с.
4. Маслікова І. Міжнародне співробітництво у сфері культури в умовах російсько-української війни: культурологічний аспект. *Українські культурологічні студії*. 2023. 1(12). С.4–9.
5. Рябінець Х. Музикотерапія в контексті соціальної реадaptaції та стресостійкості у воєнний період. *Мистецтво у кризові періоди: навчання і терапія* : матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 86 с.
6. Як сфера культури підтримує Україну від початку війни. New Voice, 2 грудня 2022. URL: <https://life.nv.ua/ukr/lifestyle/kulturniyfront-yak-sfera-kulturi-pidtrimuye-ukrajinu-pid-chas-viyni-50279187.html> (дата звернення: 03.11.2025).

MUSICAL ART AS A COMMUNICATIVE STRATEGY FOR FORMING SOCIAL RESILIENCE OF A PRIMARY SCHOOL PUPIL IN THE CONTEXT OF MARTIAL LAW

Pishun Serhii

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of Primary Education Pedagogy and Psychology Chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. The article deals with the phenomenon of musical art as an effective communication strategy aimed at forming social stability of the individual in general and primary school pupils in particular in the conditions of martial law. Contemporary Ukrainian society is undergoing large-scale transformations caused by martial law, global crises and rapid changes in the socio-cultural environment. In such circumstances, the problem of forming social stability of the individual, who is the most active part of society and at the same time the most vulnerable to the challenges of war, uncertainty and information pressure, becomes particularly important. The role of music as a means of socio-psychological support, national identity and spiritual improvement of an individual in crises is analysed. It is emphasised that musical art not only performs an aesthetic function, but also acts as a means of social communication, forming value orientations, empathy and a sense of unity. The pedagogical potential of music in the formation of a socially sustainable, patriotically conscious personality is outlined.

The purpose of the article is to theoretically substantiate and reveal the essence and mechanisms of using musical art as a purposeful socio-communicative strategy to strengthen the ability of primary school pupils and society to adapt to global challenges, counteract the psycho-emotional consequences of traumatic experiences, and restore social ties in conditions of prolonged military aggression.

The main methods used in the article are analysis and synthesis of scientific sources to study the impact of musical art as a strategy for social stability of the individual; generalisation of empirical data; analysis of pedagogical experience. The article outlines the prospects for using musical art through the integration of artistic-therapeutic, pedagogical, and social approaches aimed at developing a person's inner strength, their ability to adapt, empathise, and support others.

Results. The study shows that in wartime, music takes on a new functionality – it becomes not only a means of self-expression, but also a way of psychological rehabilitation, emotional stabilisation, and mobilisation of spiritual strength. In the process of analysing contemporary educational and cultural practices, it has been found that participation of primary school pupils in musical and creative activities (singing, playing instruments, listening) contributes to the formation of such important qualities as self-regulation, empathy, tolerance, optimism, social responsibility, social adaptation of the individual and their interaction with the surrounding world, and the development of personal and social competencies.

Originality. Research into the impact of music not in typical stressful situations, but in extreme, traumatic, long-term conditions of full-scale war. Focusing on the specific reactions, needs and adaptation mechanisms that arise during military conflict, rather than simply during crises or disasters. This allows us to identify the unique protective, mobilising and consolidating functions of music. Considering musical art not only as an object of aesthetic perception or a means of music therapy (which are traditional approaches), but specifically as a purposeful, organised, communicative strategy. Research into the mechanisms of transmitting meanings, ideology, emotions, values and national identity through music (both in formal and informal channels of communication) to achieve a socially important goal – social sustainability.

Conclusion. Music is a highly effective and multifunctional communication strategy that plays a critically important role in conditions of martial law. It is necessary to develop, standardise and implement music-based communication support programmes in rehabilitation centres, volunteer hubs and healthcare facilities. To this end, specialists (musicians, psychologists) should be engaged to conduct regular group and individual music sessions aimed at reducing anxiety and restoring social ties for veterans, internally displaced persons (IDP) and affected civilians. Elements of music therapy and communicative music practices should be integrated into the curricula of secondary and primary education institutions. Music should be used as a means of reducing traumatic stress and developing emotional intelligence in children and young people who have survived the war, with an emphasis on restoring a safe social environment.

Keywords: martial law, communication strategies, musical art, personality, social stability.

References

1. Doroshenko T. V. Innovatsiina ta doslidno-eksperymentalna diialnist u sferi osvity i mystetstva v umovakh voiennoho stanu. Mystetstvo ta osvita: novatsii i perspektyvy : materialy III Vseukr. nauk.-prakt. konf. (z mizhnarodnoiu uchastiu). Chernihiv : NUChK, 2022. 184 s. [in Ukrainian].
2. Komarovska O. Realii suchasnoi mystetskoi osvity (za rezultatsamy opytuvannia pedahohichnoi spilnoty). Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi. 2022. №26. kn. 1. S. 179-188. [in Ukrainian].
3. Ladonko L. S., Fedina N. M. Shliakhy rozvytku zakladiv kultury terytorialnykh hromad. Mystetstvo ta osvita: novatsii i perspektyvy : materialy III Vseukr. nauk.-prakt. konf. (z mizhnarodnoiu uchastiu). Chernihiv : NUChK, 2022. 184 s. [in Ukrainian].

4. Maslikova I. Mizhnarodne spivrobitnytstvo u sferi kultury v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny: kulturolohichni aspekt. Ukrainski kulturolohichni studii. 2023. 1(12) S. 4-9. [in Ukrainian].

5. Riabinets Kh. Muzykoterapiia v konteksti sotsialnoi readaptatsii ta stresostiikosti u voiennyi period. Mystetstvo u kryzovi periody: navchannia i terapiia: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Lviv : LNU im. I. Franka, 86 s. [in Ukrainian].

6. Yak sfera kultury pidtrymuie Ukrainu vid pochatku viiny. New Voice, 2 hrudnia 2022. URL: <https://life.nv.ua/ukr/lifestyle/kulturniyfront-yak-sfera-kulturi-pidtrimuye-ukrajinu-pid-chas-viyni-50279187>. html (data zvernennia 03.11.2025). [in Ukrainian].



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 11.11.2025 р.

Прийнято редакцією 11.12.2025 р.

Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 373.2.04-056.264].091.33-027.22:796

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-214-220

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МОВЛЕННЄВІЙ КОРЕКЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Костик Любов Богданівна

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

e-mail: l.kostyk@chnu.edu.ua

ORCID ID: 0000-0002-9699-8607

Піканова Наталія Володимирівна

кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

e-mail: n.pikanova@chnu.edu.ua

ORCID ID: 0000-0003-1196-5820

Коропатова Оксана Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

e-mail: o.koropatova@chnu.edu.ua

У статті розкрито сутність і значення логопедичних ігор у корекційній діяльності. Встановлено, що ігрові методи сприяють корекції мовленнєвих порушень, активізують когнітивні процеси, покращують фонематичний слух та розвивають мовленнєву моторику. Обґрунтовано методiku впровадження логопедичних ігор у практичну діяльність. Важливими умовами ефективності ігор є поетапність, поступове ускладнення завдань, індивідуальний підхід та варіативність ігрового матеріалу відповідно до мовленнєвих потреб дитини. Практичні результати засвідчують позитивний вплив ігрових технологій на розвиток мовлення, покращення артикуляції, корекцію мовленнєвого дихання та підвищення комунікативної активності дітей.

Ключові слова: логопедичні ігри, мовленнєва активність, ігрові методи, когнітивні процеси, мовленнєва компетентність, дидактичні ігри.

Постановка проблеми. Розвиток мовлення є одним із ключових аспектів загального розвитку дитини дошкільного віку, оскільки мовленнєва компетентність є основою успішної соціалізації, формування комунікативних навичок та підготовки до шкільного навчання. Оволодіння мовою дає змогу дитині не лише висловлювати власні думки, а й взаємодіяти з навколишнім світом, будувати міжособистісні відносини та засвоювати нову інформацію. Проте значний відсоток дітей у ранньому віці стикається з різними мовленнєвими порушеннями, що можуть ускладнити їхню адаптацію в соціальному середовищі, знизити рівень навчальної мотивації та спричинити вторинні проблеми емоційного й когнітивного характеру.

У зв'язку з цим логопедична корекція набуває особливого значення, оскільки своєчасне виявлення та виправлення мовленнєвих порушень є запорукою повноцінного розвитку дитини. Зокрема використання ігрових технологій у логопедичній роботі є одним із найефективніших підходів, адже гра виступає природним і доступним для дитини способом пізнання світу. Логопедичні ігри сприяють розвитку фонематичного слуху, артикуляційної моторики, збагаченню словникового запасу та покращенню граматичної структури мовлення. Крім того, вони стимулюють мотивацію до навчання, підвищують рівень активності дітей і створюють сприятливу емоційну атмосферу, що позитивно впливає на ефективність корекційної роботи.

Актуальність застосування логопедичних ігор як засобу корекції звуковимови в дітей пояснюється їхньою здатністю сприяти швидшому та ефективнішому виявленню порушень психічних процесів, розвитку звуконаслідування та моторики.

Окремо варто зазначити, що застосування ігрових методів у логопедичній діяльності дозволяє враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, адаптуючи вправи відповідно до рівня мовленнєвого розвитку, потреб та можливостей дошкільника. Гра не лише полегшує засвоєння мовного матеріалу, а й формує впевненість у власних можливостях, знижує рівень тривожності та допомагає долати психологічний бар'єр у спілкуванні. Саме тому дослідження ролі ігор у логопедичній роботі з дошкільниками є важливим і актуальним як у теоретичному, так і в практичному аспекті. Вивчення цього питання сприятиме подальшому вдосконаленню методів корекційного навчання та забезпеченню гармонійного розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями.

У роботі логопеда гра – це не просто спосіб зацікавити дитину, а потужний метод корекції мовлення. Досвід застосування ігрових методів доводить, що саме через гру дитина легше засвоює мовленнєві норми, активно долучається до процесу й не відчуває страху перед помилками. Завдяки ігровим прийомам можна розвивати фонематичний слух, формувати правильну артикуляцію, удосконалювати граматичну будову мовлення, а також збагачувати словниковий запас.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання ігрових методів у логопедичній практиці розглядалося в працях таких дослідників, як: І. Брушневська, Ю. Рібцун, М. Кондратенко, Х. Барна, Л. Кашуба, О. Лабенко, Н. Фурман, О. Шостак, Н. Федорова, О. Борисова, З. Ленів, Н. Манько, І. Марченко та ін. У їхніх дослідженнях розкрито основи логопедичної роботи, класифікацію мовленнєвих порушень та роль ігрової діяльності в корекційному процесі. Проте питання ефективності різних типів логопедичних ігор, їхнього впливу на розвиток мовлення дітей дошкільного віку потребує подальшого дослідження та систематизації.

Метою статті є розкрити значення логопедичних ігор у корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку та обґрунтувати ефективність їх використання в практиці логопедичної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. У логопедичній практиці гра є не просто розвагою, а потужним інструментом корекції мовлення. Вона дозволяє дитині природно та невимушено засвоювати складні мовленнєві конструкції, розвивати артикуляцію та фонематичний слух. Упровадження ігор у корекційну діяльність потребує тонкого підходу та розуміння індивідуальних потреб кожної дитини.

Передусім важливо створити атмосферу довіри та комфорту. Дитина має відчувати себе вільно, щоб без страху помилитися брати участь у грі. Використання яскравих іграшок, цікавих персонажів та елементів сюрпризу сприяє залученню уваги та підвищенню мотивації до занять.

Діти, які стикаються з мовленнєвими порушеннями, у процесі ігрової діяльності поступово навчаються взаємодіяти одне з одним. Це сприяє не лише розвитку їхньої ініціативності, але й формуванню важливих позитивних рис характеру, таких як дружелюбність, толерантність і здатність до співпраці. У кожній грі присутній набір чітко визначених правил, які забезпечують структурованість ігрового процесу. Ці правила допомагають дітям поступово усвідомлювати межі дозволеної поведінки, розуміти, що є прийнятним у колективі, а що потребує корекції. Особливо цінним є використання ігор у роботі з дітьми-логопатами, яке потребує ретельного планування та передбачає повторення певних ігрових сценаріїв із поступовим ускладненням мовного матеріалу. До цього додається введення нових правил, що розширюють рамки гри і сприяють її природному розвитку. Ключовим фактором у виборі гри є врахування мовленнєвих можливостей дитини та її готовності активно брати участь у процесі [1].

Систематизація ігрового матеріалу, який створюється на основі принципів послідовного навчання правильного мовлення, відіграє важливу роль у подоланні мовленнєвих порушень у встановлений період. Завдяки цьому підходу формуються оптимальні умови для стимулювання мовленнєвого розвитку дитини. Це допомагає їй поступово опанувати необхідні мовленнєві навички, а також здобути впевненість у їхньому використанні під час спілкування з іншими людьми.

Ігри посідають особливе місце в логопедичній практиці завдяки їх здатності встановлювати довірливі взаємини між педагогом і дошкільником. Вони пробуджують у дітей зацікавленість до мовленнєвої діяльності та мотивують їх до засвоєння нових знань і навичок. У процесі гри відбувається активна корекція мовлення, яка спрямована на виправлення попередніх мовленнєвих помилок. Паралельно дитина поступово засвоює правильні мовленнєві конструкції, розвиваючи впевненість у їхньому використанні. Особливо важливим є те, що набуті в рамках логопедичних занять навички поступово закріплюються і виявляються під час повсякденного життя. Це не лише допомагає дитині інтегрувати виправлене мовлення у свою комунікативну діяльність, але й сприяє її успішній соціалізації та зміцненню впевненості в собі.

Найефективніше використовувати ігри, які поєднують рухову активність із мовленнєвими завданнями. Дихальні вправи в ігровій формі допомагають поставити мовленнєве дихання, артикуляційні ігри сприяють виробленню точних рухів органів мовлення, а пальчикові вправи стимулюють роботу мозку, що позитивно впливає на мовленнєвий розвиток. Дидактичні ігри активізують мислення, закріплюють мовні зразки, тренують уміння будувати зв'язні висловлювання.

Під час організації мовних ігор та вправ важливо дотримуватися певних правил, які забезпечують їхню ефективність. Передусім, тривалість гри не повинна перевищувати 5–10 хвилин, щоб діти не втрачали інтересу та не перевтомлювалися. Важливо, щоб темп гри залишався неспішним, надаючи можливість кожній дитині усвідомити завдання, виправити помилки та впевнено виконувати мовленнєві вправи. Саме гра має бути захопливою та динамічною, містити елементи змагання й заохочення, а також супроводжуватися яскравим оформленням, що стимулює активну участь [11].

У процесі гри необхідно залучати всіх дітей до мовленнєвої активності, водночас використовуючи й рухові елементи, які допомагають підтримувати зацікавленість та сприяють загальному розвитку. Важливим аспектом є формування в дітей навичок самоконтролю та корекції власного мовлення, а також уважності до мовлення інших. Роль логопеда в грі має бути активною, але ступінь його втручання визначається рівнем мовленнєвого розвитку дітей, завданням гри та її умовами. Під час ігрового процесу він коригує мовлення дітей, допомагає їм у складних моментах, а в кінці обов'язково підбиває підсумки, заохочуючи всіх учасників та відзначаючи найуспішніших.

Ігри з м'ячем, наприклад, поєднують мовленнєву діяльність із руховою активністю, що сприяє розвитку координації та дрібної моторики. Кидання м'яча під час вимови певних звуків або слів допомагає закріпити правильну артикуляцію та робить процес навчання динамічним і цікавим [10].

Використання дидактичних ігор дає змогу не лише коригувати мовленнєві вади, а й розвивати когнітивні процеси: увагу, пам'ять, мислення. Ігри на складання речень, добір синонімів чи антонімів, класифікацію предметів сприяють збагаченню словникового запасу та формуванню граматично правильного мовлення.

Залучення дітей до ігор-драматизацій, де вони можуть приміряти на себе різні ролі, сприяє розвитку комунікативних навичок та емоційної виразності мовлення. Такі ігри допомагають подолати сором'язливість, розвивають уяву та здатність до імпровізації.

Під час кожного заняття в логопедичній групі важливо забезпечити гармонійне поєднання задоволення біологічних, психофізіологічних та соціальних потреб дітей [3; 4; 5]. Логопедична робота має не лише розвивати мовленнєві навички, а й формувати загальну поведінку, створюючи умови для повноцінного спілкування. Корекційно-розвивальний процес спрямований на поступове досягнення високого рівня мовленнєвої компетентності.

Учитель-логопед постійно контролює мовленнєве оформлення висловлювань, стежить за правильною вимовою поставлених звуків, формуванням граматичних конструкцій та загальною активністю дитини під час спілкування. Важливою складовою роботи є словникова діяльність, спрямована на збагачення, уточнення та активізацію лексики дітей.

Отже, методика впровадження ігор у корекційну логопедичну діяльність базується на індивідуальному підході, створенні сприятливої атмосфери та використанні різноманітних ігрових прийомів, що відповідають віковим та психофізичним особливостям дітей. Гра стає містком між дитиною та світом мовлення, роблячи процес навчання захопливим та ефективним.

Важливим є те, що гра дає можливість непомітно для дитини коригувати її мовлення. У невимушеній атмосфері вона швидше виправляє помилки, повторює нові слова та вправляється у правильній вимові. Найкращий результат досягається тоді, коли гра приносить задоволення, а логопед підтримує, заохочує та мотивує.

Одним з найефективніших способів корекції мовлення є використання ігрових методів, які допомагають дитині легше опанувати правильну вимову, засвоїти мовні конструкції та розвинути комунікативні навички.

Наприклад, у роботі над звуком [с] корисною є гра «Змійка шипить». Дитина уявляє себе змійкою, яка шипить, і плавно тягне звук [с], контролюючи положення язика та силу видиху. Щоб зробити вправу цікавішою, можна використовувати іграшкову змійку або малюнок із її зображенням.

Для розвитку мовленнєвого дихання добре працює гра «Задуй кульбабку». Дитині пропонується уявити, що перед нею пухнаста кульбабка, і потрібно лагідним, тривалим видихом здути її насіння. Ця вправа вчить регулювати дихання, що важливо для правильної вимови довгих слів і речень [8].

Розширити словниковий запас допомагає гра «Чарівний мішечок». У мішечку сховані предмети або їхні зображення, дитина навпацки витягує один із них і описує, що це таке, як воно виглядає, для чого використовується. Це розвиває мовленнєву активність і формує правильні мовні конструкції.

Артикуляційна гімнастика може стати захопливою завдяки грі «Веселі язички». Дітям пропонується виконувати вправи на рухливість язика у вигляді гри: «Язик-ліхтарик» (тягнути язик вгору до носа), «Годинник» (рухати язиком з одного кута рота в інший), «Смачне варення» (облизати губи по колу).

В ігровій формі легше навчити дітей контролювати власне мовлення. Наприклад, у грі «Лісові звірята» кожен учасник має сказати слово, яке починається на певний звук, але не можна повторювати вже

назване. Це тренує уважність, активізує фонематичний слух і закріплює правильну вимову.

Театралізовані ігри також чудово працюють у логопедичній практиці. Наприклад, «Жива казка» дає змогу дітям не лише вимовляти окремі звуки, а й тренувати плавність мовлення, правильний наголос і інтонацію. Вони перевтілюються в героїв, відтворюють діалоги, намагаються чітко і виразно говорити [2].

Артикуляційна гімнастика може викликати труднощі в дітей, проте введення ігрових елементів у процес виконання вправ сприяє зниженню негативного ставлення до необхідності їх багаторазового повторення. Усі логопедичні ігри можуть бути ефективними, якщо застосовувати їх з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини, що є ключовою умовою досягнення позитивних результатів.

Формування мовлення в дітей залежить не лише від слухового сприйняття, а й від зорових і тактильних відчуттів. Для кращого розуміння та розвитку мовлення важливо, щоб діти не лише чули пояснення, а й мали можливість спостерігати та взаємодіяти з предметами. Використання наочних матеріалів, зокрема картинок, значно полегшує сприйняття мовлення, роблячи його доступнішим [6; 7].

Опанування звукової сторони мовлення неможливе без належного рівня розвитку мовленнєвого слуху, слухової уваги та пам'яті. Якщо дитина не здатна правильно сприймати звуки, не розрізняє схожі за звучанням фонemi, це призводить до порушень вимови, що в подальшому може впливати і на писемне мовлення.

Таким чином, ігрові методи дозволяють перетворити логопедичну роботу на захопливий процес, у якому дитина не просто виконує вправи, а грає, експериментує, з інтересом засвоює правильне мовлення.

Ефективність ігрових технологій у мовленнєвій корекції найкраще помітна в динаміці розвитку дитини. Коли дитина не просто механічно повторює звуки чи слова, а занурюється в гру, вона легше долає мовленнєві труднощі. Завдяки ігровим прийомам процес корекції стає невимусненим, а повторення мовного матеріалу – природним.

Якщо дитині складно вимовити певний звук, його автоматизація через стандартні вправи може викликати втому чи навіть спротив. Натомість гра «Веселі звуки», у якій дитина озвучує персонажів чи імітує голоси тварин, перетворює цей процес на захопливе завдання. Це дозволяє не лише закріпити правильну вимову, а й підвищити мотивацію.

Ігровий формат сприяє розвитку фонематичного слуху. Наприклад, у грі «Злови звук» дитина має плеснути в долоні, коли почує заданий звук у слові. Це допомагає краще розрізняти схожі звуки, що є важливим для правильної вимови та розуміння мовлення [9].

Досвід показує, що завдяки грі, діти швидше починають використовувати нові слова та граматичні конструкції. Якщо запропонувати їм сюжетну гру, де потрібно складати речення відповідно до ситуації, мовленнєва активність значно підвищується. У таких умовах дитина не боїться помилитися, адже гра дає їй можливість експериментувати з мовою.

Розвиток мовленнєвого дихання – важливий компонент корекційної роботи, адже правильний розподіл повітряного струменя безпосередньо впливає на чіткість і виразність мовлення. Діти з порушеннями мовлення часто мають слабкий видих, нерівномірний темп дихання або надмірну напругу під час мовлення. Це може призводити до змазаної артикуляції, недостатньої звучності голосу та швидкої втоми під час розмови.

Стандартні дихальні вправи дітям дошкільного віку даються складно. Вони швидко втрачають інтерес, виконують їх механічно або неправильно, що знижує ефективність роботи. Саме тому логопеди активно впроваджують ігрові методи. Завдання, які імітують природні процеси, дозволяють сформувати правильний дихальний ритм без примусу та напруги [11]. Наприклад, ігри «Задуй кульбабку», «Перегони вітрячків» чи «Врятуй човник» розвивають контрольований повільний видих, тренують силу і тривалість повітряного струменя.

Дихальні ігри можна адаптувати під конкретні труднощі дитини. Для подовження видиху використовують вправи з легкими предметами: шматочками вати, пір'їнками чи мильними бульбашками. Для зміцнення діафрагми – вправи, що поєднують дихання та голосові вправи, наприклад, «Говорачі свічки», де дитина на одному видиху вимовляє ряд складів із вибуховими приголосними.

Поєднання дихальних ігор з артикуляційною гімнастикою дає ще кращий результат. Наприклад, вправи на видих із одночасним розслабленням губ і язика допомагають уникнути затисків, які заважають вимові звуків [с], [ш], [ж]. Такі техніки створюють природні умови для формування правильного мовленнєвого дихання, роблячи процес навчання цікавим та ефективним.

Отже, ігрові технології – це не просто додатковий інструмент, а основний засіб логопедичної роботи, що сприяє гармонійному розвитку мовлення дошкільників. Ігровий підхід допомагає подолати мовленнєві бар'єри, знижує рівень тривожності, формує впевненість у власних мовленнєвих можливостях. Саме тому його варто використовувати не лише на початкових етапах корекції, а й для закріплення отриманих результатів.

Висновки і перспективних подальших розвідок. Практичний досвід доводить, що ігрові методи значно підвищують мотивацію дітей. Вправи на дихання, артикуляцію та розвиток словника краще засвоюються у формі сюжетно-рольових ігор чи змагань. Завдяки цьому дитина не просто виконує завдання,

а діє усвідомлено, з інтересом. Логопедичні ігри також полегшують подолання мовленнєвих бар'єрів, особливо в дітей з комунікативними труднощами.

Грамотне впровадження ігрових технологій дає змогу коригувати звуковимову, розвивати фонематичний слух і зміцнювати артикуляційний апарат. Успішність логопедичної роботи залежить від поетапного введення ігор, їх відповідності мовленнєвим порушенням дитини та рівню сформованості її навичок.

Аналіз ефективності застосування ігор у логопедичній практиці підтверджує їх результативність. В ігровій діяльності дитина залучає не лише мовлення, а й рух, увагу, слухову та зорову пам'ять. Це забезпечує комплексний вплив на всі компоненти мовлення. Використання ігор як методу корекції має системний характер: вони впливають на темп, ритм, плавність мовлення, допомагають формувати правильне мовленнєве дихання і розвивати мовленнєву ініціативу, покращують граматичну будову мовлення.

Здобуті результати можуть бути використані для вдосконалення методик логопедичної роботи, розробки нових програм мовленнєвої корекції та оптимізації підходів до навчання дітей із мовленнєвими порушеннями. Дослідження підтвердило, що поєднання класичних логопедичних методів із сучасними ігровими технологіями підвищує ефективність корекційного процесу та сприяє гармонійному мовленнєвому розвитку дитини.

Список використаної літератури

1. Барна Х. В., Кашуба Л. В., Лабенко О. В. Ігротерапія в корекції мовленнєвих порушень : навч.-метод. посіб. Харків : ФОП Озеров Г. В., 2021. 180 с.
2. Бегас Л. Д. Логопедичні практикуми : навч.-метод. посіб. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2016. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/6054/1/logopedic_hna_prakt_BegasLD.pdf.
3. Брушневська І. Закономірності використання ігрових прийомів у корекційно-розвивальному процесі з дітьми із порушеннями мовленнєвої діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 52, Т. 1. С. 186–192.
4. Брушневська І. М. Формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2018. 258 с.
5. Брушневська І. М., Кондратенко М. А. Розвивальні ігри в логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку. *Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти* : зб. тез доповідей III Всеукраїнської наук.-практ. конф. Луцьк, 2023. С. 36–38.
6. Рібцун Ю. В. Гра як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії* : зб. наук. пр. Київ, 2014. Вип. 1. С. 150–165.
7. Рібцун Ю. В. Організація та проведення у логопедичній групі ігор з правилами. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матер. I Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Суми, 7–8 лютого 2012 р.). Суми : Вид-во СудПУ імені А. С. Макаренка, 2012. С. 47–53.
8. Степанова О. Формування зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення у спеціальних закладах освіти. *Нова педагогічна думка*. 2021. Т. 105, № 1. URL: <http://npd.roippro.org.ua/index.php/NPD/article/view/304>.
9. Фурман Н. В. Використання ігрових прийомів у подоланні тяжких порушень мовлення у дітей дошкільного віку : метод. посіб. Кам'янець-Подільський, 2017. 94 с.
10. Чепка О. Ігрові технології у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2023. № 2(10). С. 57–66.
11. Шостак О. О., Федорова Н. В., Косарева Г. М., Борисова О. О. Значення ігрової діяльності для корекції звуковимови в дітей із дислалією. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 15. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/742/636>.

USE OF GAME TECHNOLOGIES IN THE SPEECH CORRECTION OF PRESCHOOL CHILDREN

Kostyk Lyubov

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy
and Psychology of Preschool and Special Education
Chernivtsi National University named after Yuri Fedkovich

Pikanova Nataliia

Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Special Education
Chernivtsi National University named after Yuri Fedkovich

Koropatova Oksana

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy
and Psychology of Preschool and Special Education
Chernivtsi National University named after Yuri Fedkovich

Introduction. The development of speech is one of the key aspects of the general development of a preschool child, since speech competence is the basis of successful socialization, the formation of communication skills and preparation for schooling, however, a significant percentage of children at an early age face various speech

disorders that can complicate their adaptation in the social environment, reduce the level of educational motivation and cause secondary emotional and cognitive problems.

Purpose. In this regard, speech therapy correction takes on special importance, since timely detection and correction of speech disorders is the key to the full development of a child. In particular, the use of game technologies in speech therapy work is one of the most effective approaches, because the game acts as a natural and accessible way for the child to learn about the world. Speech therapy games contribute to the development of phonemic hearing, articulatory motor skills, vocabulary enrichment and improvement of the grammatical structure of speech. In addition, they stimulate motivation to study, increase the level of activity of children and create a favorable emotional atmosphere, which positively affects the effectiveness of correctional work.

Methods. The use of game methods in speech therapy allows you to take into account the individual characteristics of each child, adapting exercises according to the level of speech development, needs and capabilities of the preschooler. The game not only facilitates the learning of language material, but also builds confidence in one's own abilities, reduces the level of anxiety and helps to overcome the psychological barrier in communication. That is why the study of the role of games in speech therapy work with preschoolers is important and relevant in both the theoretical and practical aspects.

Results. In the process of research, the essence and significance of logopedic games in correctional activities were determined. It has been established that game methods contribute to the correction of speech disorders, activate cognitive processes, improve phonemic hearing and develop speech motility. The conducted analysis of the classification of speech therapy games made it possible to systematize them according to the purpose, structure and methods of implementation. The method of introducing logopedic games into practical activities is substantiated. Important conditions for the effectiveness of games are phasing, gradual complication of tasks, individual approach and variability of game material in accordance with the speech needs of the child. Speech therapy games are an effective method of correcting speech disorders in preschool children.

Originality. The scientific novelty of the study consists in determining the mechanisms of the influence of games on children's speech activity, justifying the feasibility of integrating different types of games to increase the effectiveness of correctional work, and developing practical recommendations for their implementation.

Conclusions. So, the study confirmed that the combination of classical speech therapy methods with modern game technologies increases the effectiveness of the correction process and contributes to the harmonious speech development of the child. Game technologies have proven their effectiveness in the formation of correct pronunciation, the development of speech breathing and the improvement of the grammatical structure of speech. The obtained results can be used to improve speech therapy methods, develop new speech correction programs, and optimize approaches to teaching children with speech disorders.

Keywords: speech therapy games, speech activity, game methods, cognitive processes, speech competence, didactic games.

References

1. Barna Kh. V., et al. (2021). *Ihroterapiia v korektsii movlennievkykh porushen: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv pochatkovykh klasiv, vykhovateliv, defektolohiv, lohopediv ta studentiv pedahohichnykh fakultetiv* [Play therapy in the correction of speech disorders: a teaching and methodical guide for primary school teachers, educators, defectologists, speech therapists and students of pedagogical faculties]. Kharkiv: FOP Ozerov H. V., [in Ukrainian].
2. Behas L.D. (2016). *Lohopedychni praktykumy. Navchalno-metodychnyi posibnyk*. [Speech therapy workshops. Educational and methodological manual]. Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychyny. [in Ukrainian].
3. Brushnevska I. (2022). *Zakonomirnosti vykorystannia ihrovykh pryiomiv u korektsiino-rozvyvalnomu protsesi z ditmy iz porushenniamy movlennievoi diialnosti. Patterns of using game techniques in the corrective and developmental process with children with speech disorders.* *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. - Current issues of humanitarian sciences.* Vyp. 52, t. 1. C. 186-192. [in Ukrainian].
4. Brushnevska I. M. (2018). *Formuvannia komunikatyvnoho komponenta movlennievoi diialnosti ditei piatoho roku zhyttia iz zahalnym nedorozvytkom movlennia* : [The formation of the communicative component of the speech activity of children of the fifth year of life with general underdevelopment of speech: dissertation.] *Extended abstract of Doctor's thesis.* Kyiv, [in Ukrainian].
5. Brushnevska I. M., Kondratenko M. A. (2023). *Rozvyvalni ihry v lohopedychnii roboti z ditmy starshoho doshkilnoho viku. Suchasni teoretychni y prykladni konteksty spetsialnoi ta inkluzyvnoi osvity* : [Developmental games in speech therapy work with children of older preschool age. Modern theoretical and applied contexts of special and inclusive education]: *zbirnyk tez dopovidei III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii.* Lutsk, [in Ukrainian].
6. Ribtsun Yu. V. (2014). *Hra yak zasib movlennievoho rozvytku molodshykh doshkilnykiv iz ZNM.* [The game as a means of speech development of younger preschoolers with mental retardation]. *Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii. - Theory and practice of modern speech therapy: zb. nauk. pr.* Kyiv. Vyp. 1. [in Ukrainian].
7. Ribtsun Yu. V. (2012). *Orhanizatsiia ta provedennia u lohopedychnii hrupi ihor z pravylamy.* [Organization and conduct of games with rules in the speech therapy group]. *Suchasni problemy lohopedii ta reabilitatsii. - Modern problems of speech therapy and rehabilitation: mater. I Vseukr. nauk.-prakt. konf., 7-8 liutoho 2012 r., m. Sumy.* Sumy: Vyd-vo SuDPU imeni A. S. Makarenka, [in Ukrainian].
8. Stepanova O. (2021). *Formuvannia zviaznoho movlennia v ditei starshoho doshkilnoho viku iz zahalnym*

nedorozvynenniam movlennia u spetsialnykh zakladakh osvity. [Formation of coherent speech in older preschool children with general underdevelopment of speech in special educational institutions.] *Nova pedahohichna dumka*. - A new pedagogical thought. T. 105. № 1. [in Ukrainian].

9. Furman N. V. 2017. Vykorystannia ihrovykh pryimiv u podolanni tiazhkykh porushen movlennia u ditei doshkilnoho viku: metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv-lohopediv. [The use of game techniques in overcoming severe speech disorders in preschool children: a methodical guide for speech therapist teachers]. Kamianets-Podilskyi, [in Ukrainian].

10. Chepka O. 2023. Ihrovi tekhnolohii u korektsiino-rozvyvalnii roboti z ditmy z tiazhkymy porushenniamy movlennia. [Game technologies in corrective and developmental work with children with severe speech disorders]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*. - Psychological and pedagogical problems of the modern school. № 2(10). С. 57–66. [in Ukrainian].

11. Shostak O. O., et al. (2025). Znachennia ihrovoi diialnosti dlia korektsii zvukovymovy v ditei iz dyslaliieiu. [The value of play activities for the correction of phonetic speech in children with dyslalia]. - *Pedagogical Academy: scientific notes*. Vyp. 15. [in Ukrainian].



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 17.11.2025 р.
Прийнято редакцією 17.12.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 373.3.091.3:811.161.2

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-220-226

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДО РІДНОГО СЛОВА

Собко Валентина Олексіївна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: vsobko105@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-1259-5091

Бадуненко Валентина Сергіївна

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Навчально-наукового інституту педагогіки і психології

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: badunenkov2003.3@gmail.com

ORCID ID: 0009-0005-6976-5903

У статті теоретично обґрунтовано використання дидактичних ігор як ефективного засобу формування стійкого пізнавального інтересу молодших школярів до рідного слова в умовах реформування початкової освіти відповідно до Концепції «Нова українська школа». Визначено, що проблема підвищення мотивації учнів до вивчення української мови залишається актуальною, оскільки традиційні методи часто не відповідають віковим психолого-педагогічним особливостям дітей. Проаналізовано наукові підходи до сутності пізнавального інтересу та його взаємозв'язку з ігровою діяльністю, що є провідною в молодшому шкільному віці. На основі опрацювання науково-методичної літератури систематизовано методичні засади застосування дидактичних ігор на уроках української мови. Обґрунтовано, що гра створює необхідні умови для перетворення зовнішньої навчальної вимоги у внутрішній мотив. Представлено типологію ігрових завдань, спрямованих на активізацію комунікативної діяльності учнів у процесі дослідження лексичних і граматичних мовних одиниць. Визначено, що органічне включення дидактичних ігор у структуру уроку української мови сприяє кращому засвоєнню мовних знань, розвитку критичного мислення та формуванню в молодших школярів пізнавального інтересу до рідного слова. Результати дослідження підтверджують, що дидактична гра є науково обґрунтованим інструментом для забезпечення високої результативності навчання здобувачів початкової освіти української мови.

Ключові слова: дидактична гра, молодші школярі, Нова українська школа, пізнавальний інтерес, рідне слово, українська мова, формування інтересу.

Постановка проблеми. Сучасна освітня парадигма, запроваджена Концепцією «Нова українська школа», вимагає переорієнтації навчального процесу з передачі готових знань на розвиток ключових компетентностей та особистісних якостей учнів [16]. Однією з найважливіших передумов успішного навчання є формування стійкого пізнавального інтересу, особливо до рідного слова, що закладає основу для мовної та комунікативної компетентностей. Проте, попри усвідомлення цього факту, традиційні методи навчання української мови в початковій школі часто залишаються недостатньо динамічними та не завжди здатні утримати природну допитливість молодших школярів, що призводить до зниження їхньої мотивації.

Науково-методичний аналіз проблеми виявляє суперечність між зростаючими вимогами Державного стандарту початкової освіти [14] до розвитку мовленнєвих здібностей та фактичною складністю активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови. Психолого-педагогічні дослідження вказують на те, що молодший шкільний вік є критичним для становлення пізнавальної сфери [2; 7; 11], але без

цілеспрямованого педагогічного впливу інтерес може залишатися ситуативним і не переростати у стійку якість. Це створює нагальну необхідність пошуку та обґрунтування інноваційних підходів, які б ефективно поєднували навчання та мотивацію здобувачів початкової освіти.

Як показує практика, найбільш ефективним інструментом, що відповідає віковим особливостям учнів, є дидактична гра, яка забезпечує перехід від ігрової діяльності до навчальної [6, с. 141]. Однак у методичній літературі, попри визнання її значущості, досі бракує цілісної, систематизованої методики використання дидактичних ігор, яка була б спеціально спрямована на цільове формування пізнавального інтересу саме до українського слова. Часто гра використовується лише як елемент відпочинку, а не як ключовий дидактичний засіб для глибокого вивчення мовних одиниць і явищ, зокрема лексики, граматики та словотвору.

Таким чином, існує об'єктивна потреба в теоретичному обґрунтуванні та систематизації методичних підходів до застосування дидактичних ігор на уроках української мови в початкових класах. Це дасть змогу визначити чіткі організаційні та змістові аспекти використання ігор для перетворення процесу вивчення мови на захопливу, пізнавально-орієнтовану діяльність, що є важливим науковим завданням.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема розвитку пізнавального інтересу в молодшому шкільному віці є предметом пильної уваги багатьох українських учених. Так, психолого-педагогічні особливості формування цього інтересу глибоко розкрито в працях Л. Дубровської, А. Горянської, В. Пісоцького [7], а також С. Божук [2]. Ці дослідники наголошують на важливості створення специфічних умов для переходу ситуативного інтересу в стійку мотиваційну якість. Зв'язок між пізнавальною сферою та загальним розвитком молодших школярів детально проаналізовано Л. Коняєвою та Н. Романько [8], які підкреслюють, що інтенсивний розвиток уваги та пам'яті в цьому віці тісно корелює з рівнем зацікавленості навчальним матеріалом.

Визначення сутності дидактичної гри як педагогічного феномену, її класифікація та функції є предметом дослідження Г. Дзятківської [6] та В. Шевельової [18]. Вони розглядають гру не як розвагу, а як провідну діяльність, що забезпечує діяльнісний підхід у навчанні. М. Воровка та О. Онипченко [5] зосереджуються на функціональному взаємозв'язку дидактичних, рольових та ділових ігор, обґрунтовуючи їхню спільну мету – формування компетентностей, що є критично важливим для розуміння потенціалу ігрових технологій.

Значний пласт досліджень присвячений питанням методики навчання української мови та формуванню ключових компетентностей. М. Вашуленко у своїх працях [3; 4] викладає методичні засади інтегрованого курсу української мови, наголошуючи на необхідності використання активних методів. К. Пономарьова [13] акцентує увагу на формуванні комунікативної компетентності, підтверджуючи, що саме через інтерактивні форми роботи, зокрема ігрові, досягається найбільший успіх. Ці роботи створюють теоретичне підґрунтя для інтеграції гри безпосередньо в мовний урок.

Окремим напрямом є дослідження практичного використання гри для розвитку конкретних мовних навичок. О. Алексєєва та І. Курліщук [1] аналізують формування навичок ефективного спілкування першокласників засобами дидактичної гри, підкреслюючи її вплив на соціалізацію. В. Макушенко [9] та О. Митник [11] пропонують конкретні ігрові заняття, спрямовані на розвиток мовлення і мислення, що підтверджує практичну цінність ігрових технологій. Дослідження Л. Мелешко [10] та О. Хоми [17] прямо вказують на дидактичну гру як засіб формування мовленнєвої компетентності та пізнавальної діяльності, що безпосередньо перетинається з темою нашої статті.

Важливим складником аналізу є нормативно-правове забезпечення освітнього процесу, що окреслює рамки та пріоритети використання дидактичних ігор. У Законі України «Про освіту» [15] та розпорядженні КМУ № 988-р про схвалення Концепції НУШ [16] виведено ігрові методи на пріоритетний рівень. Постанова КМУ № 688 про внесення змін до Державного стандарту [14] та Порадник для вчителя за ред. Н. Бібік [12] підтверджують, що ігрові технології є ключовим засобом реалізації компетентнісного та діяльнісного підходів у початковій школі.

Незважаючи на значний науковий доробок у сфері психології та окремих методик, комплексного дослідження, яке б систематизувало й обґрунтувало методику цільового використання дидактичних ігор як засобу формування саме пізнавального інтересу до рідного слова на уроках української мови, з урахуванням сучасних вимог НУШ, досі бракує. У наявних працях гра часто розглядається як загальний засіб активізації, а не як цільовий інструмент мотивації до пізнання мовної системи.

Мета статті – теоретично обґрунтувати педагогічну доцільність та систематизувати методичні засади використання дидактичних ігор на уроках української мови як ефективного засобу цілеспрямованого формування стійкого пізнавального інтересу молодших школярів до рідного слова в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа».

Виклад основного матеріалу. Проблема формування стійкого пізнавального інтересу до рідного слова в молодших школярів набуває особливої актуальності в контексті гуманізації та особистісно орієнтованого навчання, що є базою реформи «Нова українська школа» [16]. Сучасна лінгводидактика

української мови вимагає відходу від формального заучування правил до усвідомленого пізнання мовної системи, де дидактична гра виступає не лише як допоміжний прийом, а як фундаментальний механізм активізації пізнавальної діяльності учнів. Ця частина присвячена ґрунтовному аналізу психолого-педагогічних передумов застосування дидактичної гри для стимулювання інтересу до українського слова.

Психологи та педагоги одностайні в думці, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для становлення пізнавальних інтересів, які Л. Дубровська, А. Горянська та В. Пісоцький розглядають як «складне інтегративне утворення, що забезпечує стійку спрямованість особистості на процес пізнання» [7, с. 12]. Саме емоційна забарвленість та можливість безпосередньої дії, які забезпечує гра, сприяють переходу ситуативного інтересу до стійкої потреби у вивченні мовного матеріалу.

Згідно з дослідженнями С. Божук, успішність розвитку пізнавального інтересу безпосередньо залежить від «створення на уроці атмосфери співтворчості, елементів змагальності та використання ігрових ситуацій» [2, с. 126]. У цьому контексті дидактична гра набуває статусу ключової педагогічної умови, що дає можливість педагогу задіяти внутрішні резерви мотиваційної сфери дитини, замінюючи зовнішній примус на внутрішнє бажання досягти ігрового результату.

У фундаментальних працях Л. Коняєвої та Н. Романько зацентовано увагу на тому, що пізнавальна сфера молодшого школяра характеризується високою пластичністю та залежністю від емоційно-вольових чинників [8]. За їхніми спостереженнями, ігрова форма подачі матеріалу значно знижує психологічний бар'єр перед складними мовними явищами, підвищуючи рівень зосередженості та якість довільної пам'яті, необхідних для ефективного вивчення граматики та лексики рідної мови.

Нормативною основою для широкого впровадження ігрових технологій є Закон України «Про освіту», у якому проголошено пріоритетність компетентнісного підходу та педагогіки партнерства [15]. Дидактична гра, як засіб, що поєднує навчання через дію та взаємодію, стає ідеальним інструментом для реалізації цих положень, переводячи пасивне сприйняття інформації в діяльнісне засвоєння мовного матеріалу.

Роль дидактичної гри чітко артикульована і в Державному стандарті початкової освіти, затвердженому постановою Кабінету Міністрів України № 688, де підкреслюється необхідність використання «активних методів навчання», які стимулюють мислення [14]. Це підтверджує, що гра є не даниною моді, а системним елементом методики, спрямованим на формування ключових компетентностей, зокрема комунікативної.

Аналізуючи сутність дидактичної гри, М. Воровка та О. Онипченко доводять, що її ефективність посилюється через функціональний взаємозв'язок із рольовими елементами, що дає змогу «активізувати мовленнєві навички в умовах, максимально наближених до реального спілкування» [5, с. 98]. Гра сприяє не лише зацікавленості, але й практичному застосуванню здобутих знань.

Г. Дзятківська підкреслює методичну перевагу ігрових технологій, зазначаючи, що «гра дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, забезпечуючи диференційований підхід до учнів з різним рівнем підготовки» [6, с. 142]. Це є критично важливим для формування пізнавального інтересу, оскільки успіх в ігровій діяльності мотивує кожного учня, незалежно від його початкових академічних досягнень.

Концептуальні засади «Нової української школи», закріплені розпорядженням КМУ № 988-р, визначають ігрові методи як пріоритетні [16]. Цей стратегічний документ вимагає від учителя трансформації освітнього середовища, перетворюючи його на простір для дослідження та відкриття, де дидактична гра є каталізатором цих процесів.

В. Шевельова наголошує на важливості методичної коректності впровадження ігор, зазначаючи, що вони повинні мати чітко визначену дидактичну мету та бути органічно інтегровані в урок, а не виступати як ізольований елемент [18, с. 7]. Тільки за такої умови можна говорити про формування стійкого пізнавального інтересу, а не лише про короточасну забаву.

Узагальнюючи методичні рекомендації, викладені в «Пораднику для вчителя» за редакцією Н. М. Бібік, стає очевидним, що дидактичні ігри є ключовим засобом реалізації діяльнісного підходу [12]. Вони дають можливість дітям «проживати» мовний матеріал, роблячи його частиною власного досвіду, що є найвищою формою пізнавальної мотивації.

Таким чином, теоретико-методологічний аналіз переконливо доводить: дидактична гра є науково обґрунтованою та нормативно закріпленою технологією, що має значний потенціал для формування і розвитку стійкого пізнавального інтересу молодших школярів до української мови. Вона створює ефективний місток між ігровою діяльністю, притаманною віку, та вимогами навчального процесу.

Переходячи від теоретичного обґрунтування до практичної реалізації, варто підкреслити, що ефективність дидактичної гри як засобу формування пізнавального інтересу до українського слова безпосередньо залежить від методичної досконалості її застосування. Навіть найкраще розроблені ігри залишаться лише розвагою, якщо вони не будуть інтегровані в цілісний освітній процес. Це вимагає від учителя глибокого розуміння структури уроку та чіткого визначення дидактичної мети кожного ігрового завдання.

Методичні основи організації ігрової діяльності на уроках української мови вимагають ретельної

підготовки, що охоплює не лише добір ігор, а й формування чітких правил та системи оцінювання. Наприклад, О. Алексєєва та І. Курліщук наголошують на тому, що для формування навичок ефективного спілкування першокласників дидактичні ігри мають бути спрямовані на ситуативне використання мови [1]. Наша позиція полягає в тому, що підготовка має охоплювати моделювання можливих ігрових ускладнень, аби уникнути хаосу та забезпечити дотримання дисципліни, зберігаючи при цьому невимущену атмосферу.

Ключовим аспектом методики є забезпечення органічного зв'язку дидактичної гри з навчальним матеріалом. М. Вашуленко, говорячи про методику навчання інтегрованого курсу «Українська мова», зазначає, що гра повинна сприяти реалізації компетентнісного підходу, де знання перетворюються на вміння та навички через дію [3, с. 69]. Це означає, що гра, наприклад, на тему «Іменник», має не просто повторювати визначення, а змушувати дітей активно шукати іменники в тексті чи навколишньому середовищі, що стимулює їхній пізнавальний пошук.

Вимоги до організації дидактичних ігор, викладені Г. Дзятківською, передбачають чітке дотримання етапів: від мотиваційної установки, де оголошується ігрове завдання, до підбиття підсумків, де фіксується ігровий та навчальний результат [6, с. 143]. Ми вважаємо, що найбільш цінним на етапі аналізу є рефлексія учнів, коли вони можуть усвідомити, як саме гра допомогла їм краще зрозуміти мовне явище, що безпосередньо зміцнює пізнавальний інтерес.

Особливе місце в методиці займає формування комунікативної компетентності через ігри. К. Пономарьова підкреслює, що навчання української мови має бути орієнтоване на розвиток здатності спілкуватися [13, с. 45]. На наш погляд, це досягається завдяки іграм, які вимагають активного мовленнєвого обміну, наприклад, «Мовний ланцюжок» або «Хто більше назве слів на задану тему», де виграє не лише той, хто має знання, а й той, хто вміє швидко і правильно їх застосувати.

Для ефективного формування інтересу до рідного слова необхідно використовувати типологію дидактичних ігор, що охоплює різні аспекти мови. В. Макушенко пропонує ігрові заняття, спрямовані на розвиток мовлення та мислення, як необхідну умову для початкової школи [9, с. 22]. Ми погоджуємося з цією позицією і вважаємо, що найбільш дієвими є ігри, спрямовані на словотворчість та лексику, оскільки вони дають можливість учням відчувати багатство мови та власну здатність творити нові мовні форми.

О. Митник, розвиваючи технологію розвитку мислення і мовлення, вказує на необхідність використання завдань, які вимагають логічної обробки інформації в процесі гри [11, с. 63]. Це можуть бути ігри з класифікацією слів, добором антонімів чи синонімів, які не лише перевіряють знання, а й розвивають швидкість мислення. Такі ігри перетворюють рутинну роботу зі словником на захопливе змагання.

Л. Мелешко наголошує, що дидактична гра є засобом формування мовленнєвої компетентності, оскільки вона забезпечує ситуацію успіху [10, с. 113]. Вважаємо, що постійне переживання успіху в ігровій діяльності є сильним мотиватором, що перетворює зовнішній інтерес (до гри) у внутрішній інтерес (до вивчення мови). Тому в дослідженні практикували ситуаційні вправи, сюжетно-рольові ігри.

Важливою частиною методики навчання української мови є використання ігор для засвоєння граматичних категорій. М. Вашуленко пропонує конкретні методичні рекомендації для початкової школи [4, с. 319]. Наслідуючи його підхід, ми вважаємо за необхідне впроваджувати ігри, які моделюють граматичні помилки, щоб учні самі виступали в ролі «мовних детективів» і виправляли їх, що є значно ефективнішим, ніж традиційне виконання вправ.

Вплив ігрових технологій на підвищення рівня пізнавальної активності підтверджується дослідженнями О. Хоми, яка зазначає, що дидактична гра є одним із найпотужніших засобів пізнавальної діяльності на уроках української мови [17, с. 102]. Саме через гру учень набуває досвіду самостійного видобування знань, а не лише їх споживання. З цією метою в організації дослідницької діяльності молодших школярів необхідно використовувати ігри, які викликають у них бажання пізнавати нове, вести пошук, брати участь у дискусії.

На завершення аналізу методики, слід зазначити, що результативність застосування дидактичних ігор залежить від їх систематичності та варіативності. Наша позиція полягає в тому, що вчитель має володіти широким арсеналом ігор (ігрових вправ, прийомів, ситуацій, ігрових завдань для групової роботи та ін.), щоб постійно підтримувати ефект новизни та запобігати зниженню інтересу через одноманітність. Узагальнення методичних підходів та практичних рекомендацій доводить, що дидактична гра є невід'ємним, комплексним інструментом для цілеспрямованого формування пізнавального інтересу молодших школярів до рідного слова, забезпечуючи високу результативність навчання української мови в умовах Нової української школи.

Висновки. Дослідження мало на меті теоретично обґрунтувати та систематизувати методичні засади використання дидактичних ігор для формування пізнавального інтересу до українського слова. У результаті теоретично обґрунтовано педагогічну доцільність дидактичних ігор та їхню відповідність вимогам Концепції «Нова українська школа», що створює необхідні психолого-педагогічні умови для розвитку мотиваційної сфери молодших школярів у процесі дослідження мовних одиниць і явищ. Здійснено

систематизацію методичних засад, яка охоплює вимоги до організації ігор, типологію ігрових завдань та вплив їх на активізацію комунікативної діяльності та мислення учнів. Загалом, дидактична гра є науково обґрунтованим інструментом, що перетворює процес навчання здобувачів початкової освіти української мови на об'єкт стійкого пізнавального інтересу.

Перспективи подальших досліджень вбачаються в розробленні та апробації цифрових дидактичних ігор та їх інтеграції в змішане навчання української мови для посилення індивідуалізації освітнього процесу.

Список використаної літератури

1. Алексєєва О. Р., Курлішук І. І. Формування навичок ефективного спілкування першокласників засобами дидактичної гри в умовах Нової української школи. *Baltia Publishing*. 2020. С. 1–20. URL: <http://baltiapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/47/892/2029-1?inline=1> (дата звернення: 06.11.2025).
2. Божук С. Психолого-педагогічні умови розвитку пізнавального інтересу молодших школярів. *Актуальні питання дошкільної та початкової освіти*. Кривий Ріг, 2019. Вип. 2. С. 124–127.
3. Вашуленко М. С. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Українська мова» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2019. 192 с.
4. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення у початковій школі : метод. посібник. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. 400 с.
5. Воровка М. І., Оніпченко О. І. Функціональний взаємозв'язок рольових, дидактичних та ділових ігор. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 1 (41). С. 96–100.
6. Дзятківська Г. Ігрові технології навчання в початковій школі: особливості використання. *Магістерський науковий вісник*. 2015. Вип. 23. С. 141–146.
7. Дубровська Л. О., Горянська А. М., Пісоцький В. П. Психолого-педагогічні особливості формування пізнавальних інтересів учнів молодшого шкільного віку. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2024. Вип. 2. С. 8–15.
8. Коняєва Л., Романько Н. Особливості розвитку пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2019. № 14. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-14.%p> (дата звернення: 06.11.2025).
9. Макушенко В. Розвиток мовлення та мислення: ігрові заняття для учнів початкової школи. *Початкова освіта*. 2015. № 7. С. 16–37.
10. Мелешко Л. В. Дидактична гра як засіб формування мовленнєвої компетентності учнів. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2017. № 2. С. 113–118.
11. Митник О. Я. Технологія розвитку мислення і мовлення молодшого школяра. *Technologies of intellect development* : електронний журнал лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2019. Вип. 3 (3). С. 58–77.
12. Нова українська школа : посібник для вчителя / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди». 2017. 206 с.
13. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРІНТ. 2020. 88 с.
14. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 24.07.2019 № 688. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 07.11.2025).
15. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 06.11.2025).
16. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. №988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 07.11.2025).
17. Хома О. Дидактична гра як один із засобів пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови в початковій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. Вип. 7. С. 99–111.
18. Шевельова В. В. Методика організації ігрової діяльності в початковій школі. *Початкове навчання та виховання*. 2016. № 4. С. 6–9.

THE USE OF DIDACTIC GAMES IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS AS A MEANS OF FORMING COGNITIVE INTEREST IN THE NATIVE WORD AMONG JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Sobko Valentyna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Primary Education Theory and Methods
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Badunenko Valentyna

level of higher education of the Educational and Scientific Institute of Pedagogy and Psychology
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. The article addresses the pressing issue of fostering sustainable cognitive interest in the native language among junior schoolchildren within the context of the educational reforms introduced by the New Ukrainian School Concept. Despite the critical role of language competence and the recognized importance of

student motivation, traditional teaching methodologies often fail to adequately engage children's natural curiosity. This creates a significant gap between the high standards set by the State Standard of Primary Education and the actual level of student engagement, necessitating the theoretical grounding of didactic games.

Purpose. The primary purpose of the article is to theoretically substantiate the pedagogical expediency and systematize the methodological principles of using didactic games in Ukrainian language lessons as an effective means for the focused formation of sustainable cognitive interest in the native word among junior schoolchildren under the implementation of the New Ukrainian School Concept.

Methods. The investigation relied on a set of general scientific methods. Theoretical analysis of psychological, pedagogical, and methodological literature was used to define the core concepts of cognitive interest and the functional purpose of didactic games. Synthesis allowed for the establishment of the theoretical and legal foundations for integrating game activities into the primary education curriculum.

Results. The main body of the article thoroughly explores the theoretical and methodological framework for integrating game-based learning into Ukrainian language instruction. It establishes the psychological foundation, confirming that the didactic game is a systemic technology with a strong psychological basis. The article theoretically justifies that the game inherently creates the necessary conditions – emotional saturation and activity – to transition a situational interest into a stable motivation for language learning, aligning with the principles of the NUS.

Furthermore, the research systematically organizes the methodological aspects of game implementation, arguing that the game's effectiveness depends on the teacher's ability to seamlessly integrate it into the lesson structure. The work outlines a typology of games (lexical, grammatical, word-formation) that directly targets the formation of interest by encouraging active search and application of the native word.

Originality. The scientific originality of the research lies in the comprehensive theoretical systematization of the organizational and methodological principles for using didactic games, specifically focusing on the goal of forming cognitive interest in the native word. This systematic approach provides a holistic framework, positioning games as a core mechanism for achieving motivated learning outcomes.

Conclusion. The study successfully theoretically substantiated the pedagogical feasibility of didactic games and systematized the methodological principles for their application. The analysis proves that the systematic use of didactic games on Ukrainian language lessons fosters better assimilation of linguistic knowledge, activates communicative competence, and develops thinking.

Keywords: didactic game, formation of interest, junior schoolchildren, native word, New Ukrainian school, cognitive interest, Ukrainian language.

References

1. Aleksieieva, O. R., Kurlishchuk, I. I. (2020). Formuvannia navychok efektyvnoho spilkuvannia pershoklasnykiv zasobamy dydaktychnoi hry v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Formation of effective communication skills of first-graders by means of didactic game in the conditions of the New Ukrainian School]. *Baltia Publishing*, 1–20. Retrieved from <http://baltiapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/47/892/2029-1?inline=1>
2. Bozhuk, S. (2019). Psykholoho-pedahohichni umovy rozvytku piznavalnogo interesu molodshykh shkoliariv [Psychological and pedagogical conditions for the development of cognitive interest in junior schoolchildren]. *Aktualni pytannia doshkilnoi ta pochatkovoï osvity*, (2), 124–127.
3. Vashulenko, M. S. (2019). *Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia intehrovanoho kursu «Ukrainska mova» u 1-2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh kompetentnisnogo pidkhodu* [New Ukrainian School: methods of teaching the integrated course «Ukrainian language» in 1-2 grades of general secondary education based on the competence approach]. Kyiv: Vydavnychiy dim «Osvita».
4. Vashulenko, M. S. (2018). *Ukrainska mova i movlennia u pochatkovii shkoli: metod. Posibnyk* [Ukrainian language and speech in primary school: methodical manual]. Kyiv: Vydavnychiy dim «Osvita».
5. Vorovka, M. I., Onypchenko, O. I. (2021). Funktsionalnyi vzaïmozv'язok rolovykh, dydaktychnykh ta dilovykh ihor [Functional interconnection of role-playing, didactic and business games]. *Innovatsiina pedahohika*, 1(41), 96–100.
6. Dziatkivska, H. (2015). Ihrovi tekhnolohii navchannia v pochatkovii shkoli: osoblyvosti vykorystannia [Game technologies of teaching in primary school: features of use]. *Mahisterskyi naukovyi visnyk*, (23), 141–146.
7. Dubrovska, L. O., Horyanska, A. M., Pisotskyi, V. P. (2024). Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti formuvannia piznavalnykh interesiv uchniv molodshoho shkilnogo viku [Psychological and pedagogical features of the formation of cognitive interests in junior schoolchildren]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky*, (2), 8–15.
8. Koniaieva, L., Romanko, N. (2019). Osoblyvosti rozvytku piznavalnoi sfery ditei molodshoho shkilnogo viku [Features of the development of the cognitive sphere of junior schoolchildren]. *Zbirnyk naukovykh prats «Problemy suchasnoi psykholohii»*, (14). <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-14.%p>
9. Makushenko, V. (2015). Rozvytok movlennia ta myslennia: ihrovi zaniattia dlia uchniv pochatkovoï shkoly [Development of speech and thinking: game classes for primary school students]. *Pochatkova osvita*, (7), 16–37.
10. Meleshko, L. V. (2017). Dydaktychna hra yak zasib formuvannia movlennievoï kompetentnosti uchniv [Didactic game as a means of forming students' speech competence]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky*, (2), 113–118.
11. Mytnyk, O. Ya. (2019). Tekhnolohiia rozvytku myslennia i movlennia molodshoho shkoliara [Technology of development of thinking and speech of a junior schoolchildren]. *Technologies of intellect development*, 3(3), 58–77.

12. Bibik, N. M. (Ed.). (2017). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia* [New Ukrainian School: a guide for teachers]. Kyiv: TOV Vydavnychiy dim «Pleiady».
13. Ponomarova, K. I. (2020). *Formuvannia komunikativnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv u protsesi navchannia ukrainskoi movy: metod. posib.* [Formation of communicative competence of junior schoolchildren in the process of learning the Ukrainian language: methodical manual]. Kyiv: KONVI PRINT.
14. Pro vnesennia zmin do Derzhavnoho standartu pochatkovoï osvity [On amendments to the State Standard of Primary Education]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 24.07.2019 №688. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
15. Pro osvitu [On Education]. Zakon Ukrainy vid 5 veresnia 2017 r. № 2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
16. Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [On approval of the Concept of realization of the state policy in the field of reforming general secondary education «New Ukrainian School» for the period up to 2029]. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 hrudnia 2016 r. №988–r. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
17. Khoma, O. (2016). Dydaktychna hra yak odyin iz zasobiv piznavalnoi diialnosti uchniv na urokakh ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli [Didactic game as one of the means of cognitive activity of students in Ukrainian language lessons in primary school]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, (7), 99–111.
18. Shevelova, V. V. (2016). Metodyka orhanizatsii i hrovoi diialnosti v pochatkovii shkoli [Methods of organizing game activities in primary school]. *Pochatkove navchannia ta vykhovannia*, (4), 6–9.



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 25.11.2025 р.
Прийнято редакцією 25.12.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 373.3.015.3:159.95

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-226-232

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УВАГИ В ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Вишник Ольга Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: olhavyshnyk@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-4030-4482

Стаття присвячена аналізу психологічних особливостей розвитку уваги в здобувачів початкової освіти, визначаючи її ключову роль у навчальній діяльності та загальному психічному розвитку дитини. Розглянуто основні властивості уваги, які активно формуються в цей період: обсяг, стійкість, розподіл, переключення та концентрація. Наголошено на значенні переходу від переважно мимовільної до довільної уваги як фундаментального аспекту когнітивного дозрівання, що забезпечує здатність дитини до цілеспрямованої та саморегульованої пізнавальної діяльності. Обґрунтовано, формування уваги є результатом складної взаємодії різноманітних факторів: нейрофізіологічних (розвиток лобних часток кори головного мозку, що відповідають за виконавчі функції), психологічних (зміна провідної діяльності з ігрової на навчальну, формування внутрішнього плану дій, розвиток саморегуляції) та соціальних (вплив освітнього середовища, роль учителя та взаємодія з однолітками). Підкреслено важливість цілеспрямованої педагогічної підтримки та застосування диференційованого підходу з урахуванням індивідуальних особливостей дітей для ефективної оптимізації процесу розвитку уваги. Також акцентовано увагу на необхідності подальших досліджень у цій галузі, зокрема щодо впливу сучасних технологій на розвиток уваги та розробки адаптованих методик.

Ключові слова: увага, молодший шкільний вік, довільна увага, мимовільна увага, обсяг уваги, стійкість уваги, розподіл уваги, переключення уваги, концентрація уваги, пізнавальний розвиток, виконавчі функції, нейрофізіологічні основи, саморегуляція, освітнє середовище.

Постановка проблеми. Розвиток уваги є одним із фундаментальних аспектів психічного розвитку дитини, що має вирішальне значення для успішного навчання та адаптації до шкільного середовища. У здобувачів початкової освіти увага перебуває на етапі активного формування, переходячи від переважно мимовільного до довільного рівня. Цей перехід є ключовим, оскільки саме довільна увага дозволяє дитині свідомо спрямовувати свої пізнавальні зусилля на засвоєння нового матеріалу, виконання навчальних завдань та організацію власної діяльності. Недостатній рівень розвитку уваги може призвести до значних труднощів у засвоєнні навчального матеріалу, оскільки дитина не зможе ефективно сприймати інформацію, утримувати її в пам'яті та обробляти. Крім того, це впливає на здатність до самоорганізації, що є важливою передумовою для успішної участі у шкільному житті.

У сучасному освітньому процесі, який характеризується інтенсивним зростанням обсягу інформації, що надходить до учнів, та вимогами до їхньої саморегуляції, роль уваги стає ще більш критичною. Діти

стикаються з потоком даних, які необхідно фільтрувати, аналізувати та запам'ятовувати, а без належно розвиненої уваги цей процес стає вкрай складним. Відволікання, низька концентрація, нездатність до тривалого зосередження – це лише деякі з проблем, які можуть виникнути в здобувачів початкової освіти з неформованою увагою, що безпосередньо впливає на їхню успішність та емоційний стан.

Розуміння цих особливостей дозволяє розробляти ефективні педагогічні стратегії, спрямовані на оптимізацію навчальної діяльності та всебічний розвиток особистості дитини, адже належно розвинена увага є основою для формування інших пізнавальних процесів – пам'яті, мислення, сприйняття. Таким чином, дослідження психологічних особливостей розвитку уваги в молодших школярів набуває особливої актуальності для створення оптимальних умов їхнього навчання та розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку уваги в молодшому шкільному віці активно досліджується у вітчизняній і зарубіжній психологічній та педагогічній науках. Дослідження показують, що увага не є статичною функцією, а динамічно розвивається протягом дитинства, особливо інтенсивно в період початкової школи.

Проблему уваги досліджували як українські, так і зарубіжні науковці. Серед них Г. Костюк, Н. Менчинська, К. Ушинський, А. Валлон, К. Коффка, Ж. Піаже, Т. Рібо, Е. Тітченер, С. Петерсен, М. Познер та інші. Значний внесок у вивчення розвитку уваги молодших школярів у навчальній діяльності зробили Л. Божович, О. Леонтьєв, М. Добринін, І. Страхов та інші.

Окрему увагу питанням розвитку уваги приділяли українські дослідники С. Божук [2], Т. Бушуєва [3], О. Белова [1], О. Скрипченко [6], Л. Долинська [6], Т. Савченко [5] та інші. У своїх працях науковці трактують увагу не як окремий психічний процес, а як характеристику перебігу психічних процесів, що проявляється у спрямованості та зосередженості свідомості на об'єктах чи явищах і супроводжується підвищенням сенсорної, інтелектуальної та рухової активності.

Українські вчені, такі як О. Скрипченко та Н. Чепелева, у своїх працях неодноразово наголошували на важливості розвитку пізнавальних процесів, зокрема уваги, для формування повноцінної навчальної діяльності. Вони підкреслюють, що довільна увага починає формуватися на етапі молодшого шкільного віку, коли дитина вчиться свідомо керувати своєю увагою, спрямовувати її на виконання навчальних завдань і утримувати її протягом тривалого часу [6].

У роботах Ж. Піаже (хоча він і не фокусувався виключно на увазі, його теорії когнітивного розвитку закладають основу для розуміння того, як увага інтегрується в ширші когнітивні структури) підкреслюється стадійність розвитку дитини, де кожен новий етап характеризується якісними змінами в мисленні та сприйнятті, що опосередковано впливає на можливість уваги [11]. Сучасні когнітивні психологи, такі як Д. Канеман, у своїх дослідженнях когнітивних упереджень та систем мислення опосередковано торкаються теми обмеженості та розподілу уваги, що може бути екстрапольовано на особливості функціонування уваги в дітей [8]. Важливими є також дослідження, що стосуються виконавчих функцій, до яких належить і увага, що проводять такі вчені, як А. Міцкевич та М. Познер, які досліджують нейрофізіологічні основи уваги та її розвиток [12].

Останні дослідження вказують на зростаючу увагу до нейробіологічних корелятивів уваги в дітей. Сучасні методи нейровізуалізації дозволяють ученим відстежувати зміни в мозковій активності під час виконання завдань, що вимагають концентрації та переключення уваги. Ці дослідження допомагають краще зрозуміти, які саме мозкові структури залучаються до процесів уваги на різних етапах розвитку та які чинники можуть впливати на їхнє функціонування. Розуміння цих механізмів відкриває нові перспективи для розробки цілеспрямованих інтервенцій, що можуть покращити увагу в дітей з труднощами в навчанні.

Крім того, значна увага приділяється вивченню факторів, що впливають на розвиток уваги в молодших школярів. Дослідники активно вивчають вплив технологій, таких як смартфони, планшети (електронні гаджети), на здатність дітей до концентрації та тривалого зосередження. Деякі роботи вказують на потенційні ризики, пов'язані з надмірним використанням гаджетів, тоді як інші зосереджуються на можливостях їхнього використання для розвитку певних аспектів уваги. Також розглядається роль соціального середовища, сімейного виховання та педагогічних підходів у формуванні стійкості та переключення уваги, підкреслюючи важливість комплексного впливу на цей пізнавальний процес.

Аналіз публікацій показує, що на початку навчання в школі домінує мимовільна увага, яка викликається яскравими, емоційно значущими або незвичними об'єктами. Однак для успішного навчання необхідне формування довільної уваги, що вимагає значних зусиль та вольового контролю. Процес розвитку уваги тісно пов'язаний з розвитком інших психічних процесів – *сприйняття, пам'яті, мислення, мовлення*, а також з формуванням *саморегуляції та довільної поведінки*.

Метою статті є аналіз та узагальнення психологічних особливостей розвитку уваги в здобувачів початкової освіти, виходячи з існуючих теоретичних підходів та досліджень, з метою визначення ключових аспектів, що потребують уваги педагогів та психологів для оптимізації навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. *Увага* – це особлива форма психічної діяльності, яка виявляється у спрямованості і зосередженості свідомості на вагомих для особистості предметах, явищах навколишньої дійсності або власних переживаннях [4].

Майкл Познер описує *увагу* як *систему* – нейронні механізми, які дають змогу відбирати інформацію для свідомої обробки, тобто забезпечують селективність і контроль обробки стимулів. На його думку, увага включає кілька взаємопов'язаних функцій орієнтування, підтримання стану настороженості та виконавчий контроль, що дає змогу ефективно регулювати пізнавальні процеси та поведінку [10].

Розвиток уваги в здобувачів початкової освіти характеризується якісними змінами в її властивостях: *обсязі, стійкості, розподілі, переключенні та концентрації*. Ці властивості не розвиваються ізольовано, а взаємопов'язані та взаємозумовлені, формуючи цілісну систему уваги.

Обсяг уваги (span of attention) – це кількість однорідних об'єктів, які можуть бути сприйняті одночасно і чітко. У молодших школярів обсяг уваги поступово збільшується. На початку навчання в першому класі дитина може утримувати в полі уваги від 3 до 5 елементів, що значно менше, ніж у дорослої людини. Це означає, що з демонстрації великої кількості інформації одночасно дитина може сприйняти лише невелику її частину. Наприклад, якщо вчитель показує картки з 10 різними зображеннями і просить назвати їх, першокласник, імовірно, назве лише декілька з них. З віком і під впливом цілеспрямованого навчання, а також внаслідок розвитку когнітивних стратегій (наприклад, групування інформації), ця здатність зростає. Розширення обсягу уваги є критично важливим для сприйняття складних навчальних інструкцій, розуміння багатокомпонентних завдань (наприклад, текстових задач, де необхідно врахувати декілька умов) та інтеграції нової інформації. Ефективне навчання вимагає, щоб навчальний матеріал подавався порціями, що відповідають поточному обсягу уваги дитини, поступово збільшуючи складність і кількість елементів [7].

Стійкість уваги (sustained attention) – це властивість, яка полягає в тривалому утриманні уваги на предметі чи якійсь діяльності. Вона визначається тривалістю зосередженої та інтенсивної уваги [6]. У молодших школярів стійкість уваги ще недостатньо висока. Зазвичай, для першокласників вона становить близько 10–15 хв, після чого вони починають відчувати втому і потребують зміни діяльності або короткої перерви. Вони легко відволікаються на сторонні подразники – шум за вікном, розмову однокласників, яскраві предмети на столі. Це пов'язано з тим, що їхня нервова система ще не повністю сформована, а процеси збудження переважають над процесами гальмування. Крім того, низька стійкість уваги може бути зумовлена недостатньо сформованою внутрішньою мотивацією до навчання. Однак у процесі навчання та виховання, через формування пізнавального інтересу, розвитку волевих якостей та усвідомлення важливості завдання, стійкість уваги поступово зростає [1]. Важливу роль відіграє цікавість до завдання, новизна матеріалу, емоційна забарвленість, а також розуміння значення виконуваної роботи для досягнення певної мети.

Розподіл уваги (divided attention) – це здатність одночасно утримувати в полі уваги декілька об'єктів або виконувати декілька видів діяльності. Ця властивість уваги є однією з найскладніших для розвитку в молодшому шкільному віці. Дітям важко одночасно слухати вчителя і робити записи в зошиті або виконувати завдання, яке вимагає одночасного використання кількох навичок (наприклад, читати текст і одночасно виділяти в ньому головні слова). Це пов'язано з тим, що когнітивні ресурси дітей молодшого шкільного віку ще обмежені, і вони схильні до послідовної, а не паралельної обробки інформації [6]. Формування розподілу уваги вимагає великої практики, автоматизації базових навичок (наприклад, читання, письма), що дозволяє вивільнити ресурси уваги для виконання більш складних, багатокомпонентних завдань. Ефективні вправи для розвитку розподілу уваги включають ті, що вимагають одночасного виконання двох простих дій, наприклад, лічба та одночасне малювання простих фігур.

Переключення уваги (attention shifting) – це швидкість і легкість переходу уваги від одного об'єкта або виду діяльності до іншого. У молодших школярів ця функція також знаходиться на етапі формування. Вони можуть відчувати труднощі в швидкому переключенні з одного навчального завдання на інше, особливо якщо попереднє завдання було емоційно насиченим або складним. Наприклад, після захопливої гри дітям може бути важко одразу перейти до монотонного виконання письмового завдання. Повільне переключення уваги може призвести до затримки у виконанні завдань і зниження темпу роботи на уроці. Розвиток гнучкості уваги, що дає змогу швидко реагувати на зміни в освітньому середовищі, є важливим для адаптації до динамічного темпу уроку, коли необхідно швидко змінювати вид діяльності (наприклад, від слухання до письма, від читання до обговорення). Вправи, що стимулюють швидке переключення між різними типами завдань, можуть сприяти розвитку цієї властивості.

Концентрація уваги (attention concentration) – це інтенсивність або ступінь зосередження уваги на об'єкті чи діяльності, що відображає її відсутність розсіювання. Вона пов'язана з обсягом інформації, яка одночасно знаходиться в чіткому фокусі свідомості, і стійкістю до зовнішніх та внутрішніх подразників. У молодших школярів концентрація уваги ще не досягає високого рівня і може коливатися залежно від зовнішніх (шум, рух) і внутрішніх (втома, голод, емоційний стан) факторів. Дітям важко тривалий час

підтримувати високий рівень концентрації, особливо на нецікавому для них матеріалі. Здатність до глибокої концентрації є ключовою для розв'язання складних пізнавальних завдань, що вимагають тривалого аналізу та синтезу інформації, таких як розв'язання математичних прикладів з кількома діями, написання творів або виконання завдань, що вимагають деталізації. Розвиток концентрації вимагає формування самоконтролю та вміння ігнорувати відволікаючі фактори.

Важливою складовою розвитку уваги є формування довільності. Довільна увага з'являється як результат цілеспрямованої діяльності, контролю над поведінкою та усвідомленої регуляції власної психічної активності. У молодших школярів довільність уваги пов'язана з розвитком мовлення, здатністю планувати власну діяльність та регулювати її відповідно до поставленої мети. Усвідомлене управління увагою дозволяє дитині не лише виконувати завдання, але й оптимізувати процес навчання, що підвищує якість засвоєння матеріалу.

Численні психологічні дослідження доводять, що розвиток уваги в молодших школярів відбувається нерівномірно й індивідуально. На швидкість та ефективність розвитку впливають як біологічні фактори (зрілість нервової системи, рівень когнітивного розвитку), так і соціально-педагогічні (структура уроків, педагогічні методи, підтримка дорослих, мотивація дитини). Важливе значення має також індивідуальний досвід дитини та її психологічні особливості, такі як темперамент, рівень емоційної стійкості та саморегуляції.

Під час навчальної діяльності розвиваються не лише базові властивості уваги, а і її функціональні аспекти: *спостережливість, розпізнавання, вибіркове сприймання, контроль над відволіканнями*. Використання різноманітних навчальних методів, ігрових і творчих завдань, інтерактивних вправ сприяє активізації уваги, підвищенню її стійкості та концентрації. Особливо ефективним є поєднання вербальних, візуальних та практичних форм роботи, що стимулює різні сенсорні канали і забезпечує комплексний розвиток уваги.

Розвиток уваги тісно пов'язаний із розвитком інших когнітивних функцій: *пам'яті, мислення, сприймання та мовлення*. Так, для ефективного запам'ятовування інформації дитина повинна утримувати її у фокусі уваги; для виконання логічних операцій необхідне перемикання уваги між окремими етапами завдання; для творчої діяльності – здатність одночасно зосереджуватися на деталях і відволікатися від несуттєвого.

Таким чином, увага в здобувачів початкової освіти є системною психічною функцією, розвиток якої визначає успішність навчання та загальний рівень когнітивного розвитку дитини. Формування її властивостей потребує систематичної педагогічної роботи, урахування індивідуальних особливостей дітей, застосування інтерактивних, ігрових та диференційованих методів навчання. Адекватний розвиток уваги забезпечує не лише ефективність виконання навчальних завдань, а й розвиток самостійності, відповідальності, здатності до планування та контролю власної діяльності, що є фундаментом подальшого навчання та адаптації дитини в соціальному середовищі.

Наведені особливості розвитку уваги в молодших школярів є результатом комплексної взаємодії біологічних, психологічних та соціальних факторів. З нейрофізіологічної точки зору, мозок дитини продовжує активно розвиватися, формуються лобні частки кори головного мозку, які відповідають за планування, контроль та саморегуляцію, що безпосередньо впливає на розвиток довільної уваги [12]. Цей процес не є лінійним і може мати індивідуальні відмінності в кожній дитині, що пояснює різні темпи формування уваги в школярів одного віку. Зміцнення нейронних зв'язків і мієлінізація нервових волокон забезпечують зростання швидкості обробки інформації та покращення координації мозкових функцій, що є необхідними передумовами для підвищення обсягу, стійкості та концентрації уваги.

Перехід від дошкільного до молодшого шкільного віку пов'язаний зі зміною провідної діяльності – від ігрової до навчальної. Навчальна діяльність вимагає від дитини нового рівня організації уваги, здатності до вольових зусиль, уміння підкорятися правилам і інструкціям. Важливу роль відіграє формування внутрішнього плану дій, що дозволяє дитині свідомо керувати своєю увагою, планувати послідовність дій для досягнення навчальної мети та контролювати хід її виконання [6]. Розвиток мовлення також відіграє ключову роль у формуванні довільної уваги, оскільки дитина починає використовувати мовлення для самоінструкції та саморегуляції, що допомагає їй зосередитися на завданні та ігнорувати відволікаючі фактори. Цей процес тісно пов'язаний із розвитком виконавчих функцій (executive functions), які включають робочу пам'ять, когнітивну гнучкість та інгібаторний контроль, що є основою для ефективного управління увагою [12].

Соціальний контекст, а саме, організація навчального процесу, ставлення вчителя, взаємодія з однолітками, також суттєво впливають на розвиток уваги. Сприятливе освітнє середовище, що стимулює пізнавальний інтерес, надає можливості для самостійної діяльності та розвитку самоконтролю, сприяє ефективному формуванню всіх властивостей уваги. Важливу роль відіграє також зворотний зв'язок від учителя та батьків, який допомагає дитині усвідомити свої успіхи та помилки в підтримці уваги та мотивує до подальших зусиль. Необхідно враховувати індивідуальні відмінності в темпах розвитку уваги у дітей, що вимагає диференційованого підходу в педагогічній практиці та створення індивідуальних освітніх траєкторій,

які враховують не лише вікові норми, але й унікальні особливості кожної дитини. Сучасні дослідження також підкреслюють важливість емоційної регуляції (emotional regulation) у розвитку уваги, оскільки високий рівень тривоги або стресу може значно знижувати здатність до зосередження та стійкості уваги.

Для педагогів і психологів практично значущим є системне стимулювання всіх властивостей уваги, що забезпечує гармонійний розвиток когнітивних функцій та підвищує ефективність навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку. Це передбачає комплексний підхід, який охоплює кілька рівнів організації навчального процесу та використання різноманітних педагогічних методів:

1. Використання завдань різної складності та тривалості для розвитку обсягу та стійкості уваги.

Для розвитку обсягу уваги доцільно поступово ускладнювати навчальні завдання, починаючи від коротких та простих вправ і переходячи до більш комплексних завдань, що потребують одночасного опрацювання кількох елементів інформації. Стійкість уваги формується через регулярне виконання завдань протягом певного часу, при цьому важливо враховувати індивідуальні можливості дитини та її пізнавальні потреби. Наприклад, виконання послідовних серій завдань або триваліших завдань із проміжними паузами стимулює концентрацію та витривалість уваги.

2. Організація навчальної діяльності, що поєднує слухання, спостереження та практичне виконання, для розвитку розподілу уваги. Розподіл уваги формується в процесі одночасної роботи з кількома джерелами інформації. Для цього педагог може використовувати комбіновані методи навчання: пояснення нового матеріалу під час демонстрації ілюстрацій або відео, одночасне виконання практичних завдань і контроль усного пояснення. Такий підхід допомагає дитині тренувати здатність концентруватися на кількох аспектах діяльності одночасно, підвищує ефективність сприйняття та запам'ятовування інформації.

3. Виконання вправ на переключення та адаптацію до нових умов для формування навичок переключення уваги. Переключення уваги є критично важливим для адаптації до швидкозмінних умов навчальної діяльності. Для його розвитку педагог може використовувати вправи, що передбачають швидку зміну видів діяльності, чергування завдань або роботи за різними правилами. Наприклад, учням можна пропонувати спершу виконати завдання на письмі, а потім швидко переключитися на завдання усного характеру або на групову діяльність. Такі вправи сприяють тренуванню виконавчих функцій, підвищують гнучкість мислення та готовність до адаптації в різних навчальних ситуаціях.

4. Включення інтерактивних та творчих завдань для підтримки концентрації та мотивації. Концентрація уваги тісно пов'язана з мотивацією та інтересом дитини. Інтерактивні та творчі завдання стимулюють активну участь учнів у процесі навчання, підтримують емоційний та пізнавальний інтерес, що безпосередньо впливає на здатність зосереджуватися. До таких завдань належать творчі проекти, ігрові вправи, експериментальні дослідження, групові обговорення та використання сучасних цифрових технологій. Вони дозволяють дитині активно контролювати власну діяльність, формувати самостійність у прийнятті рішень та розвивати довільну увагу.

Загалом системне стимулювання всіх властивостей уваги передбачає поєднання теоретично обґрунтованих прийомів з практичними методами навчання, що відповідають віковим та індивідуальним особливостям дітей. Такий підхід дає змогу педагогам і психологам не лише покращити показники уваги, а й забезпечити розвиток інших когнітивних функцій – пам'яті, мислення, мовлення, що в комплексі формує успішну пізнавальну діяльність та соціальну адаптацію учнів.

Висновки. Розвиток уваги в здобувачів початкової освіти є складним і багатогранним процесом, що охоплює якісні зміни в обсязі, стійкості, розподілі, переключенні та концентрації. На цьому етапі довільна увага поступово витісняє мимовільну, що є критично важливим для успішного навчання та адаптації до шкільного життя. Незважаючи на природний розвиток, формування повноцінної уваги вимагає цілеспрямованої педагогічної підтримки та створення відповідних умов. Ефективний розвиток уваги в молодших школярів є фундаментом для формування інших вищих психічних функцій, таких як пам'ять, мислення та мовлення, а також для розвитку саморегуляції та успішної соціалізації.

Оптимізація розвитку уваги в молодших школярів повинна базуватися на врахуванні вікових особливостей, індивідуальних відмінностей та комплексного підходу. Це включає використання дидактичних ігор, вправ на розвиток різних властивостей уваги, формування мотивації до навчання, а також створення сприятливого психологічного клімату в класі. Важливо, щоб педагоги використовували різноманітні методичні прийоми, які допомагають утримувати увагу дітей, такі як чергування видів діяльності, використання наочності, інтерактивних завдань та заохочення до активної участі. Крім того, необхідно приділяти увагу розвитку метакогнітивних навичок, тобто здатності дитини усвідомлювати та керувати своєю увагою, що є важливим кроком до самостійного навчання.

Подальші дослідження в цій сфері повинні зосереджуватися на розробці та апробації інноваційних методик та програм, спрямованих на ефективне формування уваги в контексті сучасних освітніх викликів. Особливу увагу слід приділити вивченню впливу цифрових технологій на розвиток уваги в молодших

школярів, а також розробці рекомендацій щодо їх безпечного та ефективного використання в освітньому процесі. Також перспективним напрямом є дослідження можливостей застосування індивідуалізованих підходів до розвитку уваги, ураховуючи нейробіологічні та психологічні особливості кожної дитини, що дасть змогу максимально розкрити її потенціал.

Список використаної літератури

1. Белова О. Особливості розвитку уваги та пам'яті у дітей молодшого шкільного віку з нормальним та порушеним мовленням. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 2019 (11). URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-11.%p> (дата звернення: 05.09.2025).
2. Божук С. Психолого-педагогічні умови розвитку пізнавального інтересу молодших школярів. *Актуальні питання дошкільної та початкової освіти*. Кривий Ріг, 2019. Вип. 2. С. 124–127.
3. Бушуєва Т. В., Авер'янова А. М. Когнітивний стиль та властивості уваги особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*, 2020. Вип. 11 (56). С. 36–46.
4. Мацко Л. А., Прищак М. Д. Основи психології та педагогіки : навч. посіб. Вінниця : ВНТУ, 2009. 158 с.
5. Савченко Т. Л. Сутність уваги, уважливості і спостережливості як індивідуальних рис особистості. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2010. Вип. 10, Т. V. С. 205–210.
6. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. Загальна психологія. Київ : Каравела. 2009. 464 с.
7. Baddeley A. Working Memory: Theories, Models, and Tasks. *Psychology Press*. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>.
8. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow. Farrar, Straus and Giroux. 2011. 512 p.
9. Pashler H. The Psychology of Attention. MIT Press. 1998. 530 p. URL: <https://archive.org/details/psychologyofatte0000pash/page/n3/mode/2up> (дата звернення: 15.09.2025).
10. Petersen S. E., Posner M. I. The Attention System of the Human Brain 20 Years After. *Annual Review of Neuroscience*. 2012. Vol. 35. P. 73–89. DOI: 10.1146/annurev-neuro-062111-150525. URL: https://e-tarjome.com/storage/btn_uploaded/2020-07-27/1595832414_10994-etarjome%20English%20.pdf (дата звернення: 06.09.2025).
11. Piaget J. The Origins of Intelligence in Children. New York : International Universities Press. 1952. 442 p. URL: https://sites.pitt.edu/~strauss/origins_r.pdf (дата звернення: 06.06.2025).
12. Posner M. I., Rothbart M. K. Educating the Human Brain. *American Psychological Association*. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1037/11519-000>.
13. Posner M.I. Psychobiology of attention. *Handbook of Psychobiology* / M. Gazzaniga; C. Blakemore. New York : Academic; 1975. P. 441–80.

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF ATTENTION DEVELOPMENT IN PRIMARY EDUCATION SEEKERS

Vyshnyk Olha

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. The development of attention in primary school students is a critical component of cognitive maturation and overall psychological development. Attention serves as a fundamental mechanism underlying the ability to process information, regulate behavior, and engage in purposeful learning activities. At the early stages of formal education, children experience significant qualitative changes in the characteristics of attention, including span, stability, distribution, shifting, and concentration. This period is particularly important for the transition from predominantly involuntary attention to voluntary attention, which lays the foundation for self-regulated and goal-directed cognitive activity. Despite the importance of attention for learning and personal development, systematic studies addressing the psychological features of its development in primary school children remain limited, highlighting the need for comprehensive research in this domain.

Purpose. This study aims to analyze and systematize the psychological characteristics of attention development in primary school students, emphasizing its key role in learning and cognitive functioning. The study seeks to identify critical factors influencing attention formation and provide practical recommendations for educators and psychologists to optimize the development of attentional processes in children.

Methods. The study employs a theoretical-analytical approach, based on the review and synthesis of existing research in developmental, educational, and cognitive psychology. Key sources include empirical and theoretical studies addressing the characteristics and mechanisms of attention in early childhood and primary school-aged children. Comparative analysis of these studies allows for the identification of interrelated factors contributing to attention development, including neurophysiological, psychological, and social determinants.

Results. Analysis of the literature demonstrates that attention development in primary school students is a multifactorial process. Neurophysiological factors include the maturation of the prefrontal cortex, which supports executive functions such as planning, monitoring, and self-regulation. Psychological factors involve changes in the

leading type of activity from play-based to learning-focused, the formation of an internal action plan, and the gradual acquisition of voluntary control over attentional processes. Social factors encompass the influence of the educational environment, teacher guidance, and peer interactions. The properties of attention span, stability, distribution, shifting, and concentration are interconnected and develop synergistically. The development of voluntary attention is a particularly important milestone, enabling children to engage in purposeful learning, adapt to task requirements, and sustain cognitive effort over time.

Originality. The novelty of the study lies in its integrated perspective on attention development as a complex interaction of neurophysiological, psychological, and social factors. Unlike previous studies focusing on isolated properties of attention, this research emphasizes the systemic nature of attention development, its interdependence with other cognitive functions, and the role of deliberate pedagogical support in optimizing attentional processes. The study also highlights the necessity of considering individual differences among children, which are essential for designing differentiated educational strategies.

Conclusion. Effective development of attention in primary school students requires a targeted pedagogical approach that integrates neurocognitive insights with practical teaching strategies. Educators should implement tasks of varying complexity and duration, combine auditory, visual, and practical activities to train attention distribution, and incorporate exercises to enhance attentional shifting and concentration. Differentiated instruction tailored to individual capabilities, combined with supportive learning environments, is crucial for fostering self-regulated and purposeful cognitive activity. Further research is needed to examine the impact of modern technologies on attention development and to develop adaptive methods for enhancing attentional skills in diverse learning contexts.

Keywords: attention, primary school age, voluntary attention, involuntary attention, attention span, attentional stability, attention distribution, attentional shifting, concentration, cognitive development, executive functions, neurophysiological basis, self-regulation, educational environment.

References

1. Belova, O. (2019). *Features of attention and memory development in primary school children with typical and impaired speech*. Problems of Modern Psychology, 11. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-11.%p>
2. Bozhuk, S. (2019). *Psychological and pedagogical conditions for the development of cognitive interest in primary school children*. Current Issues of Preschool and Primary Education, 2, 124–127.
3. Bushuieva, T. V., & Averianova, A. M. (2020). *Cognitive style and properties of personal attention*. Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 12 Psychological Sciences, 11(56), 36–46.
4. Matsko, L. A., & Pryshchak, M. D. (2009). *Fundamentals of psychology and pedagogy*. Vinnytsia National Technical University.
5. Savchenko, T. L. (2010). *The essence of attention, attentiveness, and observation as individual personality traits*. Current Problems of Psychology, 5(10), 205–210.
6. Skrypchenko, O. V., Dolynska, L. V., Ohorodniichuk, Z. V., et al. (2009). *General psychology*. Karavela.
7. Baddeley, A. (2012). *Working memory. Theories, models, and tasks*. Psychology Press. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>
8. Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
9. Pashler, H. (1998). *The psychology of attention*. MIT Press. <https://archive.org/details/psychologyofatte0000pash/page/n3/mode/2up>
10. Petersen, S. E., & Posner, M. I. (2012). *The attention system of the human brain twenty years after*. Annual Review of Neuroscience, 35, 73–89. <https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-062111-150525>
11. Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press. https://sites.pitt.edu/~strauss/origins_r.pdf
12. Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). *Educating the human brain*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11519-000>
13. Posner, M. I. (1975). Psychobiology of attention. In M. Gazzaniga & C. Blakemore (Eds.), *Handbook of psychobiology* (pp. 441–480). Academic Press.



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 30.07.2025 р.
Прийнято редакцією 30.08.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 373.3.016:502/504

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-233-240

ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Мозуль Ірина Вікторівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
учитель англійської мови вищої категорії
Сопицька філія Есманьської ЗОШ I–III ступенів
e-mail: mozul.dubok@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8331-9011

У статті розкрито теоретичні засади виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи в дітей молодшого шкільного віку. Узагальнено психолого-педагогічні підходи до формування екологічної культури, охарактеризовано структуру ціннісного ставлення до природи. На основі аналізу наукових джерел визначено вікові особливості молодших школярів, що зумовлюють специфіку екологічного виховання. Виокремлено педагогічні умови ефективного формування ціннісного ставлення до природи. Значну увагу приділено практичній реалізації еколого-виховної діяльності в початковій школі. Обґрунтовано необхідність інтеграції екологічного змісту в усі ланки освітнього процесу та систематичної оцінки сформованості емоційно-ціннісного ставлення до природи.

Ключові слова: *початкова школа, молодші школярі, учні початкових класів, освітній процес, екологічна освіта, екологічна культура, екологічне виховання, екологічна свідомість, емоційно-ціннісне ставлення до природи, природоохоронна діяльність.*

Постановка проблеми. Сучасний світ переживає масштабні глобальні трансформації природного середовища, які безпосередньо впливають на умови життя людства. Зміна клімату, деградація природних ресурсів, зниження якості повітря та води, втрата біорізноманіття, забруднення ґрунтів, урбанізація створюють нові виклики для існування та розвитку суспільства. Ці процеси не лише загрожують екологічній стабільності, а й потребують переосмислення підходів до екологічної освіти та виховання молодого покоління. В умовах таких глобальних екологічних проблем формування свідомого, морально відповідального ставлення до природи стає однією з ключових завдань сучасної педагогіки, адже саме від рівня екологічної культури молодого покоління залежатиме можливість сталого розвитку суспільства.

Сформувати екологічно свідому особистість можливо лише за умови розвитку в дитини емоційно-ціннісного ставлення до природи з раннього віку, тобто усвідомлення природи як системи, частиною якої вона є. Це ставлення передбачає не лише знання про навколишнє середовище, а й внутрішню мотивацію берегти природу, здатність співпереживати живим істотам та емоційно реагувати на її зміни. У дитячому віці, особливо в період початкової школи, формується фундамент особистісної культури: розвивається емпатія, моральні орієнтації, здатність до естетичного сприйняття, чутливість до гармонії та краси довкілля. Емоційно-чуттєве сприйняття природи в цей період є найбільш активним, що робить педагогічний вплив максимально ефективним.

Психолого-педагогічні дослідження підтверджують, що молодші школярі сприймають природу не лише через знання, а насамперед через емоційний досвід та особистісні переживання. Дитина відчуває красу дерева, слухає спів птахів, спостерігає за утворенням хмар або зміною кольорів листя – і саме ці переживання формують її ціннісне ставлення. На цій основі виникає внутрішня потреба дбати про природу, берегти її, що є основою майбутньої екологічної компетентності.

Важливим аспектом є те, що екологічна культура не може бути сформована лише через інтелектуальні знання чи сухе теоретичне вивчення фактів. Вона потребує інтеграції когнітивного, емоційного та діяльнісного компонентів. Іншими словами, знання про неживу і живу природу, флору і фауну, екологічні явища та закони природи повинні поєднуватися з емоційним сприйняттям, практичною взаємодією та усвідомленою відповідальністю. Тільки за таких умов дитина здатна перевести емоційні реакції в сталу поведінку, засновану на ціннісному ставленні до довкілля.

Сучасні дослідники підкреслюють, що формування емоційно-ціннісного ставлення до природи в молодших школярів – це не лише навчальна, а й виховна проблема, що вимагає розробки системних педагогічних умов і методик. Зокрема, важливо забезпечити позитивний емоційний досвід у взаємодії з природою, створити можливості для спостереження та практичної діяльності, інтегрувати екологічні завдання в різні навчальні дисципліни, а також організувати взаємодію школи з родиною та громадою. Таке комплексне вирішення проблеми дає змогу формувати в дітей усвідомлену готовність берегти природне середовище та розвивати відповідальні цінності.

Таким чином, актуальність теми визначається поєднанням сучасних глобальних екологічних викликів із віковими особливостями дітей молодшого шкільного віку, що робить необхідним обґрунтування

ефективних педагогічних умов, форм і методів роботи для виховання в здобувачів початкової освіти емоційно-ціннісного ставлення до природи. Це завдання є фундаментом не лише екологічної освіти, а й формування всебічно розвиненої, морально відповідальної особистості, здатної жити в гармонії з природою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування екологічної культури, етичного ставлення до природи та екологічно відповідальної поведінки в учнів протягом останніх десятиліть привертала значну увагу як українських, так і зарубіжних науковців. Відомі дослідження Т. Баранова, Л. Білик, М. Васильєва, Н. Ігнатовської, Ю. Маркової, О. Молчанюк, Г. Тарасенко, Т. Юркової та ін. розкривають комплексні аспекти екологічного виховання в контексті початкової школи, аналізуючи умови, методи та форми розвитку ціннісного ставлення до природи. Ці роботи підкреслюють, що екологічна культура дитини формується на межі знань, емоцій і практичного досвіду, а ефективне виховання потребує поєднання когнітивної, мотиваційної та діяльнісної складових [3; 23; 26].

У межах класичної педагогіки ідеї природодоцільного виховання були науково обґрунтовані Я. Коменським, Й. Песталотці, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинським і К. Ушинським. Вони акцентували увагу на важливості безпосереднього контакту дитини з природою, використання емоційних переживань для розвитку моральних і етичних якостей та формування відповідального ставлення до навколишнього середовища. Суттєвим внеском цих педагогів було обґрунтування того, що екологічне виховання має бути органічно інтегроване у всі види навчальної та виховної діяльності, включаючи гру, спостереження, дослідницькі експерименти та творчість. Їхні концепції стали фундаментом для подальших сучасних досліджень, що поєднують традиційні підходи з інноваційними методиками навчання [4; 27].

Серед сучасних українських науковців виділяються Л. Демчук, Г. Жирська, О. Колонькова, І. Кушакова, Н. Пустовіт, О. Пруцакова, Л. Руденко, Т. Юркова, які детально досліджують структуру ціннісного ставлення до природи та механізми його формування в дітей молодшого шкільного віку. Вони визначають ключові компоненти цього ставлення – когнітивний, емоційний, мотиваційний та діяльнісний – і акцентують на необхідності організації педагогічного середовища, що стимулює безпосереднє спілкування з природою, емоційне переживання її краси та активну участь у природоохоронній діяльності. Ці дослідження підкреслюють роль інтегрованих занять, ігрових технологій, проєктної та дослідницької діяльності у формуванні сталих екологічних цінностей [6; 11; 12; 18; 28].

О. Андрос у своїх працях аналізує трансформацію екологічних цінностей у контексті соціальних та культурних змін сучасного суспільства. Він підкреслює, що розвиток екологічної свідомості неможливий без урахування соціальних орієнтацій дітей та впливу суспільних норм, що визначає необхідність адаптації педагогічних підходів до сучасних умов [2]. У цьому контексті на особливу увагу заслуговує дослідження Абрамовича та Сігінішіної, які розглядають естетизацію освітнього простору як ефективний чинник розвитку екологічних цінностей. Вони доводять, що формування емоційно-ціннісного ставлення до природи відбувається ефективніше в середовищі, де краса, гармонія та емоційна залученість інтегровані в освітній процес [1].

Попри значну кількість досліджень, сучасна наукова література засвідчує, що проблема комплексного формування емоційно-ціннісного ставлення до природи в молодших школярів все ще потребує системного узагальнення. Багато робіт зосереджені на окремих аспектах – когнітивному розвитку, емоційній сфері або практичних навичках – однак недостатньо розроблені методологічні основи комплексного поєднання знань, емоційних переживань та діяльності в цілісну систему екологічного виховання. Крім того, сучасні психолого-педагогічні вимоги та освітні інновації, включаючи інтеграцію STEAM-підходів, мультимедійних технологій та проєктної діяльності, потребують адаптації до розвитку емоційно-ціннісного ставлення до природи. Це підкреслює необхідність подальших досліджень і розробки методичних рекомендацій, що дозволять органічно поєднати традиційні педагогічні ідеї з сучасними інноваційними підходами, забезпечуючи формування в дітей екологічної компетентності, моральної відповідальності та стійкої внутрішньої мотивації до охорони довкілля.

Таким чином, аналіз останніх досліджень і публікацій демонструє, що виховання екологічної свідомості та ціннісного ставлення до природи є багатовимірним педагогічним завданням, яке потребує поєднання класичних і сучасних теоретичних підходів, інтеграції емоційно-естетичного досвіду, практичної діяльності та соціального контексту. Тільки системне врахування цих факторів може забезпечити ефективне формування екологічної культури в молодших школярів, що є фундаментом сталого розвитку особистості та суспільства в цілому.

Формулювання мети статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності емоційно-ціннісного ставлення до природи та визначення ефективних педагогічних умов, методів та форм його формування в дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Емоційно-ціннісне ставлення до природи є інтегральною характеристикою особистості, яка відображає здатність дитини не лише усвідомлювати важливість природного середовища, а й переживати емоційні реакції на його зміни, проявляти готовність до практичної

участі в його збереженні. Формування цього ставлення в молодших школярів є складним педагогічним процесом, що включає когнітивні, емоційні, мотиваційні та діяльнісні складові, які взаємодіють і посилюють одна одну.

Когнітивний компонент забезпечує формування системи знань про природу, екосистеми, закономірності розвитку живих організмів, їхні взаємозв'язки із середовищем, закони збереження природних ресурсів та вплив діяльності людини на довкілля. Для розвитку когнітивних умінь у дітей молодшого шкільного віку застосовуються інтегровані уроки з природничої освітньої галузі, курсу «Я досліджую світ» та мистецтва, де через практичні завдання та експерименти учні вивчають, як ростуть рослини, як поведуться тварини, як змінюється природа в різні пори року. Наприклад, під час уроку «Мікросвіт під лупою» діти спостерігають за життям комах, заносять дані в таблиці, порівнюють результати з природними процесами та формують власні висновки щодо взаємозв'язків у природі. Такі знання дозволяють дитині не лише орієнтуватися в природних процесах, а й формувати уявлення про власну роль у підтриманні екологічної рівноваги.

Емоційний компонент у молодшому шкільному віці визначає моральну та ціннісну основу поведінки дитини. Емоційне сприйняття світу стимулює захоплення красою дерев, квітів, річок, птахів та інших природних об'єктів, розвиває емпатію до живих істот та усвідомлення взаємозалежності людини і природи. Для розвитку емоційного сприйняття використовуються природоорієнтовані рольові ігри, казкотерапія, художні та музичні заняття. Наприклад, гра «Дім для пташки» навчає дітей піклуватися про птахів, створюючи годівнички та спостерігаючи за їхньою поведінкою, а завдання «Емоції природи» дозволяє виразити почуття та враження від спостереження за природними явищами через малюнок, оповідання або коротку презентацію.

Мотиваційний компонент стимулює внутрішнє прагнення дітей брати участь у практичних екологічних діях, активніше досліджувати природні об'єкти, збирати гербарії, вести щоденники спостережень, фіксувати зміни в навколишньому середовищі. Важливу роль відіграють проєктні та командні завдання, де учні спільно планують та реалізують екологічні ініціативи: «Мій улюблений куточок природи», «Сад здоров'я», «Ековарта», «Друг птахів» або «Збережемо воду!». Такі активності формують внутрішню мотивацію, відповідальність та активну громадянську позицію.

Діяльнісний компонент забезпечує практичне втілення знань і мотивів у конкретні дії. Це догляд за рослинами та тваринами, посадка дерев і квітів, прибирання шкільних та громадських територій, створення живих куточків, мініферм та шкільних теплиць, спостереження за природними явищами та ведення щоденників спостережень. Особливо ефективним є поєднання різних видів діяльності, коли діти спостерігають природні процеси, аналізують їх, виконують практичні завдання та наочно реалізують отримані знання через проєкти та дослідницькі роботи. Інтеграція педагогічних методів та STEAM-активностей сприяє розвитку критичного мислення, дослідницьких навичок і командної взаємодії. Наприклад, у межах STEAM-проєкту «Життя водного світу» учні досліджують водойми, вимірюють температуру води, спостерігають за рибами та водоростями, створюють моделі екосистем, аналізують взаємозв'язки організмів і середовища. Екологічні квести «Збережи ліс» або «Тасмниці парку» розвивають спостережливість, логічне мислення та практичні навички орієнтації в природі, а рольові ігри «Екопатруль» допомагають відпрацьовувати командну взаємодію та прийняття відповідальних рішень.

Отже, інтеграція вище зазначених компонентів формує цілісну систему емоційно-ціннісного ставлення до природи, що забезпечує перехід від емоційного переживання до усвідомленої, відповідальної поведінки.

Молодший шкільний вік є сенситивним для формування екологічної культури, оскільки саме в цей період активно розвиваються наочно-образне та емоційне мислення, дитина здатна до інтенсивного пізнавального спостереження і формує естетичне сприйняття навколишнього середовища. Допитливість, активність та прагнення досліджувати світ стимулюють потребу в безпосередньому контакті з природою. Діти наслідують поведінку дорослих, тому приклад учителя, батьків та старших наставників стає важливим чинником формування екологічної свідомості. Постійна участь у природоохоронних і творчих активностях сприяє розвитку практичних навичок, необхідних для відповідального ставлення до довкілля, а також формує базу для подальшого розвитку екологічної компетентності.

Ефективне формування емоційно-ціннісного ставлення до природи потребує створення спеціальних педагогічних умов. Гуманістична спрямованість виховання передбачає створення позитивного емоційного досвіду взаємодії з природою, розвиток емпатії, формування морального вибору та естетичних почуттів. Безпосереднє спілкування здобувачів початкової освіти з природними об'єктами реалізується через екскурсії, прогулянки, спостереження за сезонними змінами, догляд за кімнатними та шкільними рослинами, організацію живих куточків, мінісадів і теплиць. Важливим є також емоційно-естетичне освоєння природи через художнє слово, музичні та образотворчі заняття, створення казок і мінівистав, а також реалізацію творчих екологічних проєктів. Ці заходи не лише розширюють знання дітей про довкілля, а й забезпечують формування емоційного зв'язку та ціннісного ставлення до природи.

Практичне залучення до природоохоронної діяльності є невід'ємною складовою формування екологічної культури. Діти беруть участь у посадці дерев і квітів, догляді за клумбами, прибиранні територій, виготовленні годівниць та інших ініціативах, що організовуються в межах шкільних і місцевих акцій, наприклад «Посади дерево» або «Годівничка для птахів». Інтеграція сучасних педагогічних методів – екологічних квестів, дослідницьких експериментів, проєктної діяльності та STEAM-занять – сприяє розвитку навичок дослідження, критичного мислення та командної взаємодії. Особливо ефективним є поєднання різних видів діяльності, коли діти спостерігають природні явища, аналізують їх, виконують практичні завдання та наочно реалізують отримані знання.

В освітньому процесі екологічне виховання органічно поєднується з уроками природничої, технологічної та інформатичної освітніх галузей, «Я досліджую світ», мистецтва, читання.

Систематичні спостереження за рослинами, тваринами та природними явищами, ведення щоденників спостережень, порівняння стану природи у різні пори року формують усвідомлення змінності, взаємозалежності та цінності природного середовища. Проєктна діяльність, включаючи ініціативи «Мій улюблений куточок природи», «Ековарта», «Друг птахів» та «Збережемо воду!», дозволяє учням практично втілювати екологічні знання та цінності, стимулює внутрішню мотивацію та активність.

Досвід показує, що екологічні квести, ігри та дослідницькі експерименти сприяють формуванню системного розуміння причинно-наслідкових зв'язків у природі та розвитку умінь спільної діяльності. Екскурсії до лісу, парку, водойми, ботанічного саду або екоцентру надають дитині можливість пережити багатий емоційний досвід, що закріплює знання і розвиває відповідальність. Наявність живих куточків, шкільних теплиць та мініферм формує практичні навички догляду за рослинами та тваринами, розвиває дисципліну та емпатію.

Художнє слово, музика та образотворче мистецтво виступають додатковим каналом формування емоційно-ціннісного сприйняття природи, активізують уяву та творчу активність, допомагають відчути красу і гармонію довкілля. Художньо-естетичне освоєння природи реалізується через музичні, театральні та образотворчі заняття. Учні створюють малюнки, аплікації, скульптури та інсталяції з природних матеріалів, пишуть казки, оповідання та ставлять мінівистави, що відображають взаємодію людини з довкіллям. Такі види діяльності активізують уяву та творчі здібності, закріплюють отримані знання та сприяють формуванню емоційного зв'язку та ціннісного ставлення до природи.

Важливу роль відіграє партнерство з батьками та співпраця з громадою, які забезпечують продовження екологічного виховання поза межами навчального закладу через спільні проєкти, конкурси, екологічні акції та суботники. Саме спільні проєкти, конкурси, екологічні акції та суботники формують у дітей почуття причетності до спільноти, відповідальності та соціальні навички, закріплюючи екологічні звички.

Формувальна система оцінювання, яка включає спостереження за поведінкою, аналіз щоденників спостережень, виконання практичних завдань та участь у проєктах, дає змогу визначити в здобувачів освіти рівень емпатії, усвідомленість екологічної відповідальності та готовність дбати про природу. Саме таке поєднання теоретичних знань, емоційного досвіду та практичної діяльності забезпечує органічне формування емоційно-ціннісного ставлення до природи та закладає основу для подальшого розвитку екологічної культури і компетентності молодших школярів.

Завдяки комплексному підходу, який поєднує когнітивні, емоційні, мотиваційні та діяльнісні компоненти, практико-орієнтовані методи, STEAM-активності, екологічні квести та художньо-творчі завдання, учні початкових класів здобувають не лише знання про природу, а й ціннісний, емоційний та моральний досвід, формуючи стійке, відповідальне ставлення до навколишнього середовища.

Висновки. Емоційно-ціннісне ставлення до природи є фундаментальним компонентом екологічної культури молодших школярів. Воно забезпечує формування відповідальної поведінки, усвідомлення цінності природного середовища та готовності до активної природоохоронної діяльності. Дослідження підтверджує, що ефективне формування такого ставлення можливе лише за умов цілеспрямованої педагогічної діяльності, що включає гуманістичний підхід, організацію емоційно забарвленого сприйняття природи, залучення дітей до практичних екологічних дій та застосування різноманітних форм і методів виховання.

Комплексне поєднання когнітивних, емоційних, мотиваційних, етичних та діяльнісних компонентів дозволяє не лише передавати знання про природу та екосистеми, але й формувати ціннісне ставлення, моральні судження та відповідальні поведінкові практики. Безпосереднє взаємодія з рослинами, тваринами та природними явищами через спостереження, практичні екологічні проєкти, догляд за шкільними живими куточками та творчі завдання сприяє розвитку емпатії, естетичного сприйняття та усвідомлення особистої відповідальності за навколишнє середовище. Використання міждисциплінарних підходів, таких як STEAM-активності, екологічні квести, рольові ігри та художнє освоєння природи, підсилює розвиток критичного мислення, дослідницьких умінь та командної взаємодії.

Співпраця з батьками та громадою дає змогу продовжити процес екологічного виховання поза межами школи, формуючи в дітей відчуття приналежності до спільноти, що піклується про природу.

Регулярна участь у шкільних і місцевих природоохоронних ініціативах, конкурсах та толоках закріплює стійкі екологічні звички, соціальні компетентності та активну громадянську позицію. Формувальна система оцінювання, що включає спостереження за поведінкою, аналіз щоденників спостережень, виконання практичних завдань і участь у проєктах, дозволяє оцінити рівень емпатії, усвідомлення екологічної відповідальності та готовності дбати про природу.

Упровадження окресленої системи педагогічних умов у практику початкової школи сприятиме становленню морально зрілої, відповідальної, екологічно свідомої особистості, здатної жити в гармонії з природою. Такий підхід дає змогу закласти міцний фундамент для подальшого розвитку екологічної компетентності, формує стійкі ціннісні орієнтири та виховує активних, допитливих і відповідальних громадян, готових до усвідомленої участі в збереженні навколишнього середовища та сталому розвитку суспільства в цілому.

Список використаної літератури

1. Абрамович Г. М., Сігінішіна Г. Й. Педагогічні умови формування у дітей ціннісного ставлення до природи в умовах естетизації освітнього простору. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 14. С. 7–11.
2. Андрос О. Є. Екологістський рух: зміна ціннісного підґрунтя ставлення до природи. *Філософські обрії*. 2010. № 24. С. 143–154.
3. Білик Л. І. Екологічна відповідальність: граючись навчаємось. Черкаси : Вертикаль; Кандич С. Г. 2004. 320 с.
4. Дічек Н. Природолюбна етика В. Сухомлинського – складник його системи формування творчого начала особистості дитини. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 123(1). С. 24–31.
5. Екологізація освітнього простору сучасної загальноосвітньої школи : монографія / Н. Пустовіт, О. Колонькова, О. Пруцакова, Г. Тарасюк, Ю. Солобай. Київ : Інститут проблем виховання НАПН України, 2016. 154 с.
6. Жирська Г. Я. Формування в учнів ціннісного ставлення до природи як компонента екологічної культури. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2014. № 2. С. 74–81.
7. Запорожан З. Є. Природа – невичерпне джерело знань і почуттів. *Початкова школа*. 1997. № 9. С. 49–57.
8. Іванчук М. Г. Виховний потенціал рідного краю. Виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до природи рідного краю : навч. посіб. Чернівці : ЧНУ, 2021. 239 с.
9. Казішкурт І. М. Психологія ставлення до природи як педагогічна проблема (друга половина XX – початок XXI ст.). *Теорія та методика навчання та виховання*. 2017. Вип. 30. С. 54–59.
10. Кльокта М. О. Екологічне виховання в школі як засіб формування свідомого громадянина : навч.-метод. посіб. 2016. URL: <https://sites.google.com/site/malobudisanskazosiiiiistupeniv/diialnist/ekoologichne-vihovannia-dosvidrobiti-kljokti-m-o>.
11. Колонькова О. О. Культура екологічної поведінки школярів: сутнісна характеристика. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2011. Вип. 1 (15). С. 374–381.
12. Кушакова І. В. Виховання ціннісного ставлення молодших школярів до природи в сучасних екологічних умовах. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. П (9). С. 60–63.
13. Малинівська Л. І. Формування відповідального ставлення до природи як проблема в науковій літературі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2008. № 37. С. 174–177.
14. Момот Л. Л., Ломако Л. І. Формування досвіду емоційно-оцінної діяльності в процесі навчання. *Освіта і управління*. 2005. Т. 8, Ч. 2. С. 100–105.
15. Мороченець О. В. Формування екологічної компетентності молодших школярів у процесі вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*. 2024. № 102. С. 69–72.
16. Постовий В. Г. Виховання дітей в нових соціокультурних умовах української родини. *Ukr. socium. Педагогіка*. 2004. № 2(4). С. 103–108.
17. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних закладах : монографія. Київ–Луганськ : Альма-матер, 2004. 540 с.
18. Пустовіт Н. А. Сутність характеристики екологічної компетентності школярів. *Педагогічна наука*. Вип. 38. Херсон : Видавництво ХДУ, 2005. С. 186–191.
19. Пустовіт Н., Пруцакова О., Руденко Л., Колонькова О. Формування екологічної компетентності школярів. Київ : Педагогічна думка, 2008. 64 с.
20. Сафранов Т. А., Чугай А. В., Ільїна В. Г. Проблеми екологічної освіти України : навч. посіб. Одеса : ОДЕКУ, 2023. 85 с.
21. Степанюк А. Формування у школярів емоційно-ціннісного ставлення до живої природи. *Шлях освіти*. 1999. № 4. С. 12–15.
22. Сухомлинська О. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи. *Шлях освіти*. 1996. № 1. С. 24–27.
23. Тарасенко Г. С. Як навчити дітей милуватися природою. *Початкова школа*. 1992. № 11–12. С. 39–42.
24. Тарасенко Г. С. Дивосвіт. Київ : МПП «Центр», 1995. 209 с.
25. Шевчук К. Д. Формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2009. 20 с.
26. Юркова Т. Ф. Проблема ціннісного ставлення до природи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. № 6, С. 132–136.

27. Юркова Т. Ф. Проблема ціннісного ставлення до природи в науково-педагогічному доробку В. О. Сухомлинського. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Полтава : Видавництво ПДПУ ім. В. Г. Короленка, 2009. Вип. 6. С. 132–135.

28. Юркова Т. Ціннісне ставлення до природи: сутність основних понять, стан розроблення проблеми в навчально-методичній та науково-педагогічній літературі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2019. № 1. С. 87–99.

FOSTERING EMOTIONAL AND VALUE-BASED ATTITUDES TOWARD NATURE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Mozul Iryna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Primary Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University,
English teacher of the highest category
Sopych affiliate of the Esman school of I-III degrees

Introduction. *Fostering an emotional and value-based attitude toward nature in primary school children is a central task in contemporary education. In a world increasingly facing environmental challenges and ecological crises, the ability of young learners to develop respect, care, and responsible behavior toward the natural environment is essential for their holistic development and future active participation in society. Achieving this goal requires addressing multiple pedagogical and psychological challenges, as young children possess unique cognitive, emotional, and motivational characteristics that shape their perception of and interaction with the natural world.*

One of the main challenges is adapting educational methods to the age-specific characteristics of primary school children. Children at this stage exhibit heightened emotional sensitivity, vivid imagination, curiosity, and a strong desire to explore their surroundings. These qualities necessitate interactive, experiential, and hands-on learning approaches that combine observation, play, creative activities, and practical engagement with nature. Traditional methods focused solely on knowledge transfer or rote memorization are insufficient for fostering a deep, emotionally grounded understanding of the environment. Integrating value-based and ecological content into lessons is equally essential, as it promotes ethical reflection, empathy toward living beings, and a sense of personal responsibility for the natural world.

Another challenge is providing teachers with adequate training, methodological guidance, and educational resources to implement these approaches effectively. Educators must not only convey knowledge about ecosystems, biodiversity, and environmental processes, but also facilitate children's emotional and moral engagement with nature. The pedagogical goal is to transform abstract knowledge into lived experience, enabling children to develop an intrinsic appreciation for the environment, a desire to protect it, and the capacity to act responsibly.

Purpose. *The purpose of this study is to provide a theoretical justification for the essence of emotional and value-based attitudes toward nature and to identify effective methods and approaches for their development in primary school children, taking into account age-specific psychological and developmental characteristics, as well as contemporary educational requirements.*

Methods. *To achieve this purpose, a combination of theoretical and empirical research methods was employed, including literature analysis, observation, surveys, questionnaires, interviews, and experimental pedagogical practices. The study also incorporated hands-on educational activities, such as nature walks, ecological projects, role-playing games, and STEAM-based environmental experiments, which allowed researchers to examine the practical implementation of cognitive, emotional, motivational, and behavioral components of environmental education in primary school settings.*

Results. *The study revealed that fostering emotional and value-based attitudes toward nature is a multidimensional process encompassing cognitive, emotional, motivational, ethical, and behavioral components. The cognitive component provides children with foundational knowledge about ecosystems, species interactions, environmental laws, and human impact on nature. These cognitive foundations allow children to understand natural processes, recognize interdependence among living organisms, and reflect on their own role in maintaining ecological balance.*

The emotional component is particularly influential at the primary school level, as emotional experiences shape moral judgments and behavioral responses. Direct interaction with plants, animals, and natural phenomena—through observation, artistic expression, role-playing, and storytelling—stimulates empathy, aesthetic appreciation, and a sense of connection with the natural world. For example, activities such as «A Home for the Bird» or «Emotions of Nature» allow children to create bird feeders, observe animal behavior, and express emotional reactions to natural phenomena through drawings, narratives, or performances.

The motivational component encourages children's internal drive to participate in practical environmental actions. Engaging activities—such as planting trees and flowers, caring for school gardens and living corners,

maintaining observation diaries, and implementing eco-projects—promote initiative, responsibility, and active civic engagement. Team projects and collaborative tasks, including «My Favorite Nature Spot», «Eco-Patrol» or «Friend of the Birds» strengthen children's motivation and ethical awareness.

The behavioral component ensures that knowledge, emotions, and motivation translate into concrete actions. Children engage in practical activities such as caring for plants and animals, participating in clean-up initiatives, constructing living corners or mini-farms, and conducting systematic observations of seasonal and environmental changes. Integration of STEAM activities, ecological quests, and research experiments develops critical thinking, investigative skills, and teamwork. For instance, in a STEAM project titled «Life of the Water World», children explore ponds, measure water temperature, observe aquatic plants and animals, and construct models of ecosystems, analyzing interactions between organisms and their environment.

Ecological education is most effective when integrated across subjects, including natural science, art, reading, and interdisciplinary modules such as «I Explore the World». Systematic observation of plants, animals, and natural phenomena, along with maintaining observation diaries and comparing environmental conditions across seasons, fosters awareness of variability, interdependence, and the intrinsic value of nature. Artistic and aesthetic engagement—including music, visual arts, theatre, and creative writing—further strengthens emotional attachment and value-based attitudes, activates imagination and creativity, and consolidates environmental knowledge through experiential learning.

Partnerships with parents and the community extend environmental education beyond the classroom. Joint projects, competitions, volunteer clean-up initiatives, and local ecological campaigns allow children to experience a sense of belonging to a community committed to nature, while developing sustainable habits, social skills, and civic engagement. Formative assessment, including observation of behavior, analysis of diaries, evaluation of practical assignments, and participation in projects, provides insights into children's empathy, environmental responsibility, and readiness to care for nature. The integration of cognitive knowledge, emotional experience, motivational drive, and practical activity ensures the comprehensive formation of emotional and value-based attitudes toward nature and establishes the foundation for ecological competence and culture in primary school children.

Originality. *The originality of this research lies in its holistic approach to fostering emotional and value-based attitudes toward nature in primary school children, emphasizing the integration of cognitive, emotional, motivational, and behavioral components. This study explores age-specific psychological and developmental factors influencing children's environmental awareness and provides detailed strategies for practical implementation, including project-based learning, interactive games, observation exercises, artistic expression, and reflective activities. Moreover, it highlights the significance of ethical and value-oriented content in lessons, offering a practical framework for educators to nurture environmentally conscious, empathetic, and responsible behaviors in young learners. These findings contribute to the development of pedagogical approaches that combine knowledge acquisition with moral and emotional engagement, advancing the theory and practice of environmental education in primary schools.*

Conclusion. *Fostering emotional and value-based attitudes toward nature is a critical component of primary education, equipping children with essential skills, knowledge, and ethical dispositions for responsible environmental behavior. Effective development of such attitudes is achieved through interactive, child-centered approaches that integrate experiential learning, project-based activities, ecological observation, creative expression, and reflective practice. By creating pedagogical conditions that harmonize cognitive understanding with emotional engagement and ethical reflection, educators can cultivate environmentally conscious, empathetic, and responsible young learners prepared to actively participate in the preservation and sustainable management of the natural environment. Future research could explore collaborative teaching models, the integration of environmental education across disciplines, and innovative assessment approaches for evaluating the holistic development of children's ecological awareness, further enhancing pedagogical strategies for contemporary environmental education.*

Keywords: *elementary school, younger schoolchildren, primary school students, educational process, environmental education, environmental culture, environmental upbringing, environmental awareness, emotional and value-based attitude toward nature, environmental protection activities.*

References

1. Abramovych, H. M., & Siginishyna, H. Y. (2013). *Pedahohichni umovy formuvannia u ditei tsinnisnoho stavlennia do pryrody v umovakh estetyzatsii osvithnoho prostoru* [Pedagogical conditions for developing children's value-based attitude toward nature in the context of aestheticization of the educational environment]. *Pedahohichnyi dyskurs*, (14), 7–11. [in Ukrainian].
2. Andros, O. Ye. (2010). *Ekolohistskyi rukh: zmina tsinnisnoho pidgruntia stavlennia do pryrody* [Ecological movement: Changing value foundations of attitudes toward nature]. *Filosofski obrii*, (24), 143–154. [in Ukrainian].
3. Bilyk, L. I. (2004). *Ekolohichna vidpovidalnist: hraiuchys navchaimos* [Environmental responsibility: Learning through play]. Verbykal; Kandysh S. H. [in Ukrainian].
4. Dichek, N. (2013). *Pryrodoliubna etyka V. Sukhomlynskoho – skladnyk yoho systemy formuvannia tvorchoho nachala osobystosti dytyny* [V. Sukhomlynskyi's nature-loving ethics as a component of his system for developing children's creativity]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriia: Pedahohichni nauky*, 123(1), 24–31. [in Ukrainian].
5. Pustovit, N., Kolonkova, O., Prutsakova, O., Tarasiuk, H., & Solobai, Yu. (2016). *Ekolohizatsiia osvithnoho prostoru*

suchasnoi zahalnoosvitnoi shkoly [Environmentalization of the educational space of the modern secondary school]. Instytut problem vykhovannia NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

6. Zhyska, H. Ya. (2014). *Formuvannia v uchniv tsinnisnoho stavlennia do pryrody yak komponenta ekolohichnoi kultury* [Developing students' value-based attitude toward nature as a component of environmental culture]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriya: Pedahohika*, (2), 74–81. [in Ukrainian].

7. Zaporozhan, Z. Ye. (1997). *Pryroda – nevycherpne dzherelo znan i pochuttiv* [Nature as an inexhaustible source of knowledge and feelings]. *Pochatkova shkola*, (9), 49–57. [in Ukrainian].

8. Ivanchuk, M. H. (2021). *Vykhovnyi potentsial ridnoho kraiu. Vykhovannia u molodshykh shkoliariv tsinnisnoho stavlennia do pryrody ridnoho kraiu* [Educational potential of the homeland: Developing primary school students' value-based attitude toward local nature]. Chernivtsi: ChNU. [in Ukrainian].

9. Kazishkurt, I. M. (2017). *Psykhohiia stavlennia do pryrody yak pedahohichna problema* [Psychology of attitude toward nature as a pedagogical problem]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*, (30), 54–59. [in Ukrainian].

10. Klokta, M. O. (2016). *Ekolohichne vykhovannia v shkoli yak zasib formuvannia svidomoho hromadianyna* [Environmental education at school as a means of shaping conscious citizenship]. Retrieved from <https://sites.google.com/site/malobudisanskazosiiistupeniiv/diialnist/ekolohichne-vykhovannia-dovid-robiti-kljokti-m-o> [in Ukrainian].

11. Kolonkova, O. O. (2011). *Kultura ekolohichnoi povedinky shkoliariv: sutnisna kharakterystyka* [Environmental behaviour culture of schoolchildren: Essential characteristics]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*, 1(15), 374–381. [in Ukrainian].

12. Kushakova, I. V. (2014). *Vykhovannia tsinnisnoho stavlennia molodshykh shkoliariv do pryrody v suchasnykh ekolohichnykh umovakh* [Developing primary schoolchildren's value-based attitude toward nature in modern environmental conditions]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2(9), 60–63. [in Ukrainian].

13. Malynivska, L. I. (2008). *Formuvannia vidpovidalnoho stavlennia do pryrody yak problema v naukovi literaturi* [Developing responsible attitude toward nature as a problem in scientific literature]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, (37), 174–177. [in Ukrainian].

14. Momot, L. L., & Lomako, L. I. (2005). *Formuvannia dosvidu emotsiino-otsinnoi diialnosti v protsesi navchannia* [Developing emotional-evaluative experience in the learning process]. *Osvita i upravlinnia*, 8(2), 100–105. [in Ukrainian].

15. Morohenets, O. V. (2024). *Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv u protsesi vyvchennia integrovanooho kursu «Ya doslidzhuu svit»* [Developing environmental competence of primary school students during the study of the integrated course «I Explore the World»]. *Tendentsii ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovakh hlobalizatsii*, (102), 69–72. [in Ukrainian].

16. Postovyi, V. H. (2004). *Vykhovannia ditei v novykh sotsiokulturnykh umovakh ukrainskoi rodyny* [Child upbringing in new sociocultural conditions of the Ukrainian family]. *Ukr. socium. Pedahohika*, 2(4), 103–108. [in Ukrainian].

17. Pustovit, H. P. (2004). *Teoretyko-metodychni osnovy ekolohichnoi osvity i vykhovannia uchniv 1–9 klasiv u pozashkilnykh zakladakh* [Theoretical and methodological foundations of environmental education of grades 1–9 in extracurricular institutions]. Alma-mater. [in Ukrainian].

18. Pustovit, N. A. (2005). *Sutnist kharakterystyky ekolohichnoi kompetentnosti shkoliariv* [The essence of environmental competence of schoolchildren]. *Pedahohichna nauka*, (38), 186–191. [in Ukrainian].

19. Pustovit, N., Prutsakova, O., Rudenko, L., & Kolonkova, O. (2008). *Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti shkoliariv* [Developing environmental competence in schoolchildren]. *Pedahohichna dumka*. [in Ukrainian].

20. Safranov, T. A., Chuhai, A. V., & Ilina, V. H. (2023). *Problemy ekolohichnoi osvity Ukrainy* [Problems of environmental education in Ukraine]. ODEKU. [in Ukrainian].

21. Stepaniuk, A. (1999). *Formuvannia u shkoliariv emotsiino-tsinnisnoho stavlennia do zhyvoi pryrody* [Developing students' emotional and value-based attitude toward living nature]. *Shliakh osvity*, (4), 12–15. [in Ukrainian].

22. Sukhomlynska, O. (1996). *Suchasni tsinnosti u vykhovanni: problemy, perspektyvy* [Modern values in education: Problems and prospects]. *Shliakh osvity*, (1), 24–27. [in Ukrainian].

23. Tarasenko, H. S. (1992). *Yak navchyty ditei myluvatisia pryrodoy* [How to teach children to admire nature]. *Pochatkova shkola*, (11–12), 39–42. [in Ukrainian].

24. Tarasenko, H. S. (1995). *Dyvosvit* [Wonderworld]. Tsentr. [in Ukrainian].

25. Shevchuk, K. D. (2009). *Formuvannia u molodshykh shkoliariv tsinnisnoho stavlennia do ridnoho kraiu* [Developing primary schoolchildren's value-based attitude toward their homeland] (Doctoral dissertation abstract). Kyiv. [in Ukrainian].

26. Yurkova, T. F. (2019). *Problema tsinnisnoho stavlennia do pryrody* [The problem of value-based attitude toward nature]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, (6), 132–136. [in Ukrainian].

27. Yurkova, T. F. (2009). *Problema tsinnisnoho stavlennia do pryrody v naukovykh dorobku V. O. Sukhomlynskoho* [The problem of value-based attitude toward nature in V. Sukhomlynskyi's scholarly work]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, 6, 132–135. [in Ukrainian].

28. Yurkova, T. (2019). *Tsinnisne stavlennia do pryrody: sutnist osnovnykh poniat, stan rozroblennia problemy* [Value-based attitude toward nature: Essence of key concepts and state of research]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, (1), 87–99. [in Ukrainian].



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 23.11.2025 р.
Прийнято редакцією 23.12.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 37.034:373.3:502/504:34

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-241-248

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ПРАВОВОЇ ГРАМОТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Кмець Дмитро Ігорович

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Навчально-наукового інституту педагогіки і психології
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: dmitrwork21@gmail.com
ORCID ID: 0009-0001-8144-6009

У статті розглядаються концептуальні засади формування еколого-правової грамотності в учнів початкової школи. Проаналізовано досвід формування еколого-правової грамотності в учнів початкової школи у вітчизняній та європейській педагогічній теорії та практиці. Акцентовано увагу на визначенні поняття «еколого-правова грамотність» та виокремленні її складників. Розглянуто психологічні особливості формування еколого-правової грамотності в молодших школярів. Зосереджено увагу на сучасних викликах та проблемах формування еколого-правової грамотності в учнів початкових класів, зокрема в умовах дистанційного навчання. Окремо розглянуто педагогічні принципи формування досліджуваної якості особистості. Визначено спільні риси та відмінності в практиці формування еколого-правової грамотності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці.

Ключові слова: еколого-правова грамотність, екологічна правосвідомість, екологічна освіта і виховання, початкова школа, правові норми.

Постановка проблеми. У сучасному світі, що стикається з глобальними екологічними викликами, формування еколого-правової грамотності стає одним із ключових завдань системи освіти. Це особливо актуально для учнів початкових класів, адже саме в молодшому шкільному віці закладаються основи світогляду, формуються цінності та переконання, що визначатимуть поведінку людини протягом усього життя. Еколого-правова грамотність не є просто сукупністю знань про екологію та право; це комплексна якість особистості, яка включає усвідомлення взаємозв'язку між людиною і довкіллям, розуміння екологічних прав та обов'язків, а також готовність до екологічно відповідальної поведінки та дотримання правових норм у природоохоронній сфері.

Проблема формування еколого-правової грамотності в учнів початкових класів є багатоаспектною і вимагає глибокого науково-педагогічного осмислення. Вона перебуває на перетині екологічної педагогіки, правової освіти та психології розвитку дитини. Недостатній рівень еколого-правової свідомості в суспільстві зумовлює численні екологічні порушення, що негативно впливає на якість життя та сталий розвиток. Тому розробка ефективних педагогічних стратегій та методик для формування цієї грамотності вже з початкової школи є нагальною потребою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні питанню екологічної та правової освіти традиційно приділяється значна увага. Формування еколого-правової грамотності розглядається як невід'ємна частина загальної освіти та виховання особистості.

Українська педагогічна думка має глибокі корені у вивченні проблем екологічного виховання. Видатні педагоги, зокрема В. Сухомлинський, наголошували на важливості єдності людини з природою, вихованні почуття відповідальності за неї [1]. У сучасній педагогічній науці питанням змістового наповнення й організації громадянського і правового виховання молодших школярів присвячено праці В. Антонова, Е. Каширцевої, Т. Коршунової, А. Нікітіна, Я. Соколова та ін. Дослідження проблем екологічної освіти учнів початкових класів є об'єктом наукових пошуків Н. Бібік, Т. Байбари, В. Вербицького, Н. Коваль, В. Онопрієнко, О. Пометун, О. Савченко. Теоретичні засади екологічної грамотності розглядаються в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців: С. Бондар, А. Маркової, Дж. Равена, А. Хуторського, О. Царенко, І. Яшук. Основні підходи до формування екологічної грамотності та її сутності визначено в працях О. Гуренкової, С. Жданової, Л. Руденко, Л. Титаренко. Питання формування еколого-правової культури та грамотності учнів початкової школи ще в 1999 році розглядалися в статті І. Кореневої «Правові аспекти екологічного виховання» [2]. Проте тривалий час еколого-правова грамотність школярів не була предметом ґрунтовних досліджень. Це довів теоретичний аналіз джерел, що засвідчив епізодичність досліджень та тривалий розрив у часі між ними. Визначення поняття наведені в працях Ю. Білявець, Л. Мельник, А. Андрусевиц [3]. Сучасні вітчизняні дослідники Н. Пустовіт, О. Овчарук, Л. Остапенко, І. Заярна розглядають еколого-правову грамотність як інтегративну якість особистості, що охоплює когнітивний, мотиваційний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти [4]. Більшість дослідників робить акцент на системному підході до екологічної освіти, її безперервності та міжпредметній інтеграції.

Формулювання мети статті. У даній статті ми розглянемо концептуальні засади формування еколого-правової грамотності в учнів початкової школи, а також проаналізуємо досвід формування еколого-

правової грамотності в учнів початкової школи у вітчизняній та європейській педагогічній теорії та практиці. Це дасть змогу виявити провідні тенденції, ефективні підходи та існуючі прогалини в цій сфері, що є основою для подальших досліджень та розробки практичних рекомендацій.

Виклад основного матеріалу. Навчання в умовах карантину та воєнного часу, певне обмеження в спілкуванні учнів з природою стали чинниками перегляду методичних підходів до здійснення екологічної освіти й виховання учнів на всіх ступенях їх навчання. Сучасні учні на власні очі побачили тотальне знищення природних об'єктів, забруднення довкілля внаслідок воєнних дій. Тому адекватною відповіддю на екологічні ризики повинна стати усвідомлена необхідність засвоєння учнями початкової школи певних екологічних уявлень і установок по відношенню до природи, ознайомлення їх з технологіями, що не завдають шкоди природному середовищу, формування в них прагнення до зміни укладу життя на більш екологічний, відповідального ставлення до природних ресурсів.

Вирішення всіх цих екологічних питань вимагає ознайомлення з певною правовою базою, адже саме це покоління має взяти участь у грамотному відродженні природи Батьківщини, а це можливо тільки за умови сформованості екологічної грамотності та еколого-правової грамотності.

Формування еколого-правової грамотності в учнів початкової школи ґрунтується на низці концептуальних засад, що визначають мету, зміст, принципи та методи цього процесу. Ці засади відображають сучасні наукові уявлення про природу еколого-правової грамотності, особливості розвитку молодших школярів та педагогічні умови її ефективного формування [5, 6].

Поняття «еколого-правова грамотність» є складним і багатокомпонентним. Воно інтегрує в собі знання, уміння, ставлення та цінності, що стосуються взаємодії людини з довкіллям та правового регулювання цієї взаємодії. У структурі еколого-правової грамотності можна виділити низку складників.

Екологічний складник передбачає розуміння основних екологічних закономірностей, взаємозв'язків у природі, впливу людської діяльності на навколишнє середовище, усвідомлення глобальних екологічних проблем (забруднення повітря, води, ґрунту, втрата біорізноманіття, зміна клімату). Важливо, щоб учні розуміли, що природа – це невичерпний ресурс, а жива система, яка потребує дбайливого ставлення.

Правовий складник включає знання базових правових норм, що регулюють відносини у сфері охорони довкілля. Це стосується як загальних правових принципів (наприклад, право на безпечне довкілля), так і конкретних правил поведінки, що стосуються, наприклад, поводження з відходами, збереження водних ресурсів, поваги до тваринного і рослинного світу. На початковому етапі акцент робиться на доступних для розуміння дитиною нормах, що регулюють її повсякденну діяльність.

Діяльнісний складник проявляється в здатності учнів застосовувати отримані знання в практичній діяльності. Це передбачає вміння аналізувати екологічні ситуації, приймати екологічно доцільні рішення, дотримуватися правових норм, брати участь у природоохоронних заходах. Формування практичних навичок є критично важливим, оскільки саме діяльність формує стійкі звички та переконання.

Ціннісно-мотиваційний складник охоплює формування позитивного ставлення до природи, усвідомлення її цінності, почуття відповідальності за збереження довкілля, прагнення до екологічно відповідальної поведінки. Цей компонент є основоположним, оскільки без внутрішньої мотивації та цінностей знання та вміння не матимуть належного впливу на поведінку.

Таким чином, **еколого-правова грамотність** може бути визначена як інтегративна якість особистості, що характеризується усвідомленим розумінням взаємозв'язків у системі «людина-суспільство-природа», знанням базових екологічних та правових норм, які регулюють ці взаємозв'язки, а також сформованою готовністю та здатністю до екологічно та правово відповідальної поведінки в повсякденному житті.

Формування еколого-правової грамотності в молодшому шкільному віці є надзвичайно актуальним завданням, але воно стикається з низкою сучасних викликів та проблем. Ці проблеми можуть бути пов'язані як із зовнішніми умовами, так і з віком здобувачів освіти та особливостями здійснення освітнього процесу. Молодші школярі мислять переважно конкретно-образно. Абстрактні поняття їм даються важко. Тому екологічні та правові знання необхідно подавати через наочні приклади, ігрові ситуації, практичну діяльність. Учні початкової школи дуже емоційні та вразливі. Це може бути ефективним шляхом до формування емпатії до природи, переживання за її долю. Емоційно забарвлені історії, казки, відеоматеріали можуть значно посилити вплив на екологічну свідомість дітей.

Учні початкових класів прагнуть до визнання з боку дорослих та однолітків. Заохочення екологічно відповідальної поведінки, відзначення успіхів у природоохоронній діяльності сприяє закріпленню позитивних моделей поведінки. Варто зазначити, що молодший шкільний вік – це період активного формування особистісних якостей, таких як відповідальність, самостійність, ініціативність. Формування еколого-правової грамотності сприяє розвитку цих якостей через усвідомлення низки правових норм та власної ролі в збереженні природи. У віці 6–9 років, провідним видом активної діяльності залишається гра. Саме тому елементи гри в освітньому процесі (рольові ігри, моделювання ситуацій) сприяють кращому

засвоєнню матеріалу та формуванню еколого-правових навичок. Однак родина та вчитель відіграють ключову роль у формуванні еколого-правової грамотності. Їхній особистий приклад, послідовність у вимогах, залучення дітей до природоохоронних заходів є надзвичайно важливими. Ще однією особливістю є дистанційне навчання. Цей формат має як певні переваги, так і виклики, які не можна не враховувати. Одним з головних недоліків є зменшення можливостей для безпосереднього контакту дітей з природним середовищем. Не менший негативний вплив на процес формування еколого-правової грамотності здійснює відсутність колективної взаємодії. Групові проєкти, мінідискусії, спільні акції, обмін думками та ідеями ускладнені в онлайн-форматі. Ефективність засвоєння навчального матеріалу еколого-правового змісту може знижуватися, оскільки молодшим школярам важко довго зосереджуватися перед екраном. Не всі учні мають стабільний доступ до інтернету та необхідної техніки, що створює нерівні умови для отримання якісної еколого-правової освіти. Окрім цього, існує ризик, що еколого-правові питання будуть вивчатися фрагментарно, а не інтегровано в загальну освітню програму, якщо вчитель не буде приділяти цьому належної уваги. Подолання цих проблем потребує глибокого теоретичного аналізу та розробки нових методичних підходів до організації освітнього процесу. Головним шляхом у цьому напрямі є максимальне використання переваг дистанційного навчання та мінімізація його недоліків. Зокрема, це доступ учнів до різноманітних ресурсів, гнучкість та індивідуалізація навчання, його практична спрямованість. Так, відео, інтерактивні ігри, віртуальні екскурсії до заповідників, музеїв, можуть значно поглибити знання дітей про екологію та правові норми, пов'язані з нею. Індивідуалізація навчання дає змогу пропонувати учням додаткові матеріали та завдання еколого-правового змісту. Завдання можуть бути орієнтовані на домашні умови, наприклад, сортування сміття вдома, створення екологічного куточка, спостереження за природою біля будинку. Це сприяє застосуванню знань на практиці. Виконуючі завдання, учні опановують уміння пошуку та аналізу інформації. Самостійне виконання завдань є важливим для формування їхньої відповідальності та активної громадянської позиції. Дистанційне навчання часто вимагає активнішої участі батьків, які можуть стати партнерами у вихованні еколого-правової свідомості, спільно виконуючи завдання та обговорюючи екологічні проблеми.

Формування еколого-правової грамотності має ґрунтуватися на низці педагогічних принципів.

1. Принцип системності та послідовності. Еколого-правова грамотність не формується одномоментно. Це довготривалий процес, який вимагає системного підходу та послідовного ускладнення змісту та методів навчання від класу до класу. Важливо забезпечити наступність між дошкільною, початковою, базовою та профільною школою.

2. Принцип природовідповідності. Процес формування еколого-правової грамотності має враховувати вікові та індивідуальні особливості розвитку дитини, її інтереси та потреби. Навчальний матеріал повинен бути доступним для розуміння та відповідати рівню когнітивного розвитку молодших школярів.

3. Принцип інтеграції: Еколого-правовий матеріал має бути інтегрований у різні навчальні предмети (Я досліджую світ, українська мова, мистецтво, математика), а не викладатися відокремлено. Необхідно активно використовувати знання та навички, отримані на інших уроках, для поглиблення еколого-правових знань. Це дозволяє сформувати цілісну картину світу та демонструвати взаємозв'язок різних аспектів буття.

4. Принцип діяльнісного підходу. Формування еколого-правової грамотності, ефективніше відбувається через активну пізнавальну та практичну діяльність учнів. Це можуть бути проєкти, екскурсії, спостереження, ігри, участь у соціально значущих екологічних акціях. В умовах дистанційної освіти це активне використання візуальних та інтерактивних матеріалів, виконання, спільних (онлайн) проєктів, пов'язаних з екологією та правовими нормами, проведення онлайн-екскурсій та зустрічей з фахівцями, фокусування на практичній значущості правових знань в галузі охорони природи.

Формування еколого-правової грамотності в початковій школі повинно реалізовуватись за кількома основними напрямками. Головними з них є формування еколого-правових знань та усвідомлення екологічних прав та обов'язків. Не менш важливим є розвиток екологічного мислення, виховання екологічної культури та формування навичок екологічно відповідальної поведінки. Усі ці напрями взаємопов'язані і мають реалізовуватися комплексно, забезпечуючи цілісний розвиток еколого-правової грамотності учнів.

Аналіз підходів до формування еколого-правової грамотності у вітчизняній та європейській педагогічній теорії та практиці дає змогу виявити як спільні тенденції, так і специфічні особливості, що зумовлені національними освітніми системами, культурними традиціями та рівнем усвідомлення екологічних проблем.

У вітчизняній педагогічній науці значна увага приділяється формуванню екологічної культури, що є ширшим поняттям, ніж просто грамотність, і включає глибокі ціннісні орієнтації, естетичне сприйняття природи та прагнення до гармонійного співіснування з нею. Правовий аспект, хоча і є частиною екологічної культури, часто розглядається як окремий елемент, що потребує спеціального формування знань про екологічне законодавство та права громадян. В Україні елементи еколого-правової грамотності інтегровані в навчальні програми початкової школи, зокрема в предметі «Я досліджую світ». Цей предмет є потужним

інструментом для формування цілісної картини світу, що включає знання про природу, суспільство та взаємозв'язки між ними. Уроки української мови, літературного читання, мистецтва також надають можливості для обговорення екологічних проблем та виховання ціннісного ставлення до природи. Значна роль у формуванні еколого-правової грамотності відводиться позаурочній роботі. Це включає екологічні гуртки та клуби, організацію і проведення екологічних акцій та операцій, екскурсій та квестів. Велика увага в процесі екологічної освіти і виховання приділяється співпраці з батьками та громадськими організаціями. Значна кількість шкіл співпрацюють з місцевими екологічними організаціями, що дозволяє залучати учнів до ширшої природоохоронної діяльності та формувати в них еколого-правові навички.

Однак, незважаючи на значні напрацювання, існують певні виклики. Зокрема, це недостатня кількість методичних матеріалів, особливо інтегрованих, що поєднують екологічний та правовий компоненти. Також важливою є проблема кваліфікації педагогів, які повинні бути готові до реалізації нових підходів у формуванні еколого-правової грамотності. Перспективи по'язані з подальшою інтеграцією еколого-правового змісту в освітній процес, розробкою інноваційних педагогічних технологій, посиленням практичної спрямованості навчання та поширенням позитивного досвіду.

Європейські країни мають значний досвід у формуванні екологічної та правової грамотності, що зумовлено високим рівнем екологічної свідомості суспільства та законодавчої бази Європейського Союзу.

У Європі екологічна освіта (Environmental Education) та освіта для сталого розвитку (Education for Sustainable Development – ESD) є пріоритетними напрямками. Концепція ESD, що пропагується ЮНЕСКО та ЄС, розширює рамки екологічної освіти, включаючи соціальні, економічні та культурні аспекти сталого розвитку. Це означає, що екологічні проблеми розглядаються не ізольовано, а в контексті їх впливу на суспільство та майбутні покоління. Правовий аспект у європейській педагогіці інтегрований у ширший контекст громадянської освіти (Civic Education), яка включає виховання активного та відповідального громадянина, що усвідомлює свої права та обов'язки, зокрема й у сфері охорони довкілля. Дослідники (наприклад, у Німеччині, Великій Британії, Скандинавських країнах) підкреслюють важливість формування критичного мислення, здатності до вирішення проблем та розвитку екологічної етики.

Як було зазначено раніше, у структурі еколого-правової грамотності як особистісного утворення, ми виділили такі складники: когнітивний (екологічний та правовий) – знання в галузі екологічного права, еколого-правовий світогляд, еколого-правове мислення; мотиваційно-ціннісний – переконання діяти тільки в рамках закону, повага до закону; діяльнісний – свідомою формою активності особистості, яка відповідає системі правових норм охорони природи. Структурний підхід став основою для аналізу, дані якого наведено в таблиці (табл. 1) [3].

Таблиця 1

Порівняння формування складників еколого-правової грамотності учнів початкової школи

Країна. Назва предмету природничого змісту	Формування когнітивного складника	Формування діяльнісного складника	Формування мотиваційно- ціннісного складника
Німеччина. Природознавство, краєзнавство	Ознайомлення учнів з основними правилами поведінки в природі. Формування понять «захист довкілля», «охорона природи», «відповідальність за свої дії».	Відвідування природних парків, заповідників, де школярі на практиці знайомляться з правилами поведінки в цих місцях. Заняття із сортування сміття. Участь у проєктах з охорони довкілля.	Учні вчаться розуміти, що вони є частиною природи і несуть відповідальність за її збереження. Розвивається почуття поваги до живих істот і природних ресурсів. Виховуються навички екологічно відповідальної поведінки в повсякденному житті.
Франція. Наука і технології	Учні знайомляться з основними принципами сталого розвитку, правилами поведінки в природі та відповідальністю за свої дії. Формуються поняття «захист довкілля», «охорона природи», «відповідальне споживання».	Екскурсії в природні парки, заповідники, екологічні центри, де діти на практиці вивчають правила охорони природи; участь у проєктах із сортування сміття, економії води та енергії, озеленення шкільних територій. Участь у кампаніях з охорони довкілля, зокрема збір сміття, посадка дерев, захист тварин.	Учні вчаться розуміти, що вони є громадянами, які мають права та обов'язки щодо охорони довкілля. Розвивається почуття відповідальності за свої дії та їх наслідки для природи. Виховуються навички участі в прийнятті рішень, що стосуються охорони довкілля.
Фінляндія. Наука про навколишнє середовище	Формування розуміння взаємозв'язку між людиною та природою.	Участь учнів у проєктах із сортування сміття, економії енергії та води, у програмах з	Формування активної громадянської позиції та відповідальності за свої дії,

	відповідальності за збереження довкілля. Вивчення основних принципів сталого розвитку, правил поведінки в природі та правових основ охорони довкілля.	озеленення шкільних територій. Формування навичок дослідницької роботи та критичного мислення.	розуміння того, що кожен громадянин несе відповідальність за збереження природи.
Норвегія. Природничі науки	Вивчення взаємозв'язку між людиною та природою, а також розуміння прав та обов'язків щодо охорони довкілля. Ознайомлення з основними принципами сталого розвитку, правилами поведінки в природі та правовими нормами, що регулюють охорону довкілля.	Екскурсії в природу, відвідування національних парків та екологічних центрів, участь у проєктах із сортування сміття, економії енергії та води, а також у програмах з охорони тварин та рослин.	Формування в учнів поняття, що вони є частиною суспільства і мають право брати участь у прийнятті рішень, що стосуються охорони довкілля.
Країни Балтії. Естонія. Латвія. Природничі науки Литва. Пізнання світу	Формування розуміння взаємозв'язку між людиною та природою, вивчення прав та обов'язків щодо охорони довкілля.	Екскурсії в природу, відвідування національних парків, заповідників та екологічних центрів.	Виховання активної громадянської позиції та відповідальності за стан довкілля. Розвиток навичок участі в прийнятті рішень, що стосуються охорони природи.

Як ілюструє наведена таблиця, існують спільні риси в практиці формування еколого-правової грамотності в зарубіжних країнах.

1. Широка інтеграція еколого-правового матеріалу в навчальні плани: екологічні та правові компоненти активно інтегруються в навчальні програми початкової школи в таких предметах, як «Природознавство» (Science), «Соціальні дослідження» (Social Studies), «Громадянська освіта» (Civic Education). Часто ці теми вивчаються не як окремі дисципліни, а як наскрізні лінії.

2. Широко застосовується проєктний метод навчання. Учні початкових класів залучаються до реалізації довгострокових екологічних проєктів, наприклад, створення шкільних садів, компостування відходів, моніторинг якості води в місцевих водоймах. Це дає змогу дітям не тільки здобувати знання, а й розвивати навички співпраці, вирішення проблем та відповідальності.

3. Навчання поза межами класної кімнати. Навчання в лісі, парку, на шкільному подвір'ї, сприяє безпосередньому контакту з природою, розвитку спостережливості, формуванню емоційного зв'язку з довкіллям.

4. «Зелені школи» (Eco-Schools). Програма «Зелені школи» є однією з найпопулярніших міжнародних ініціатив у Європі. Вона передбачає залучення учнів до управління екологічними аспектами життя школи (енергозбереження, водозбереження, поводження з відходами), розробку екологічних кодексів, проведення екологічних аудитів. Це формує практичні навички та почуття спільної відповідальності.

5. Розвиток критичного мислення. Замість пасивного засвоєння інформації, акцент робиться на розвитку здатності дітей аналізувати екологічні проблеми, шукати шляхи їх вирішення, дискутувати та обґрунтовувати свою позицію.

6. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій (інтерактивні дошки, освітні онлайн-ресурси, віртуальні екскурсії).

Порівняльний аналіз підходів до формування еколого-правової грамотності у вітчизняній і в європейській практиці дозволяє визначити спільні та відмінні тенденції.

Як у вітчизняній, так і в європейській практиці відзначається важливість інтеграції екологічного та правового змісту в навчальні програми, активне використання практичних та діяльнісних методів навчання (проєкти, екскурсії, ігри), а також залучення до позаурочної діяльності. Спільним є розуміння необхідності формування ціннісного ставлення до природи та відповідальності за її збереження.

Основні відмінності стосуються термінології та акцентів, системності програм, рівня залучення учнів до практичної діяльності, інтегративного підходу.

У Європі ширше використовується концепція «Освіти для сталого розвитку» (ESD), що включає екологічний, соціальний та економічний аспекти, тоді як в Україні, більше акцентується на «**екологічному вихованні**» та «**екологічній освіті**» з окремим виділенням правового компонента. В Україні освіта для

сталого розвитку вважається своєрідним продовженням екологічної освіти, що має більш як 40-річну історію, адже розвивається переважно на її базі. Тому семантика офіційних документів звертається саме до екологічної освіти для сталого розвитку, нівелюючи тим самим соціальні та економічні аспекти концепції сталого розвитку [7].

У деяких європейських країнах (наприклад, Німеччині, Скандинавії) програми екологічної освіти є більш систематизованими та розробленими на державному рівні, що забезпечує їх послідовність та охоплення всіх вікових груп учнів. У європейській практиці спостерігається більш широкий спектр і глибина залучення дітей до реальних екологічних проєктів та програм («Зелені школи»), що сприяє формуванню не тільки знань, а й реальних практичних навичок та соціальної відповідальності. У Європі сильніше виражений інтердисциплінарний підхід, де екологічні та правові питання розглядаються не тільки в рамках окремих предметів, але і як наскрізні теми, що пронизують весь освітній процес.

Загалом досвід як вітчизняної, так і європейської педагогіки засвідчує безумовну важливість та ефективність формування еколого-правової грамотності в учнів початкових класів. Обмін досвідом та взаємозбагачення підходів є ключовими для подальшого розвитку цієї важливої сфери освіти.

Висновки. Формування еколого-правової грамотності в учнів початкових класів є складною та багатоаспектною науково-педагогічною проблемою, вирішення якої має стратегічне значення для сталого розвитку суспільства. Здійснене дослідження дало змогу сформулювати низку ключових висновків.

По-перше, **еколого-правова грамотність** – це інтегративна якість особистості, що включає не лише знання про екологічні закономірності та правові норми охорони довкілля, але й сформовану систему цінностей, екологічне мислення, готовність і здатність до екологічно відповідальної поведінки та дотримання правових норм у повсякденному житті. Це поняття є ширшим за суто екологічну чи правову обізнаність, оскільки передбачає синтез цих двох аспектів у свідомості та діяльності дитини.

По-друге, **концептуальні засади** формування еколого-правової грамотності в учнів початкових класів ґрунтуються на розумінні вікових психолого-педагогічних особливостей молодших школярів, зокрема: конкретно-образне мислення, емоційна чутливість, провідна роль гри та потреба у визнанні. Ефективність цього процесу забезпечується дотриманням принципів системності та послідовності, природовідповідності, інтеграції, діяльнісного підходу, міжпредметних зв'язків та регіонального компонента. Основними напрямками роботи є формування екологічних знань, засвоєння екологічних прав та обов'язків, розвиток екологічного мислення, виховання екологічної культури та формування навичок екологічно відповідальної поведінки.

По-третє, **аналіз вітчизняної та європейської педагогічної теорії і практики** виявив як спільні тенденції, так і специфічні особливості. В Україні значна увага приділяється екологічному вихованню та інтеграції еколого-правових елементів у програму «Я досліджую світ» та позаурочну діяльність. Європейський досвід, особливо концепція «Освіти для сталого розвитку», підкреслює інтердисциплінарний підхід, широке застосування проєктної діяльності, навчання на свіжому повітрі та участь у міжнародних програмах на кшталт «Зелені школи». Спільними є акценти на практичній спрямованості, ціннісному ставленні до природи та залученні учнів до активної діяльності.

Таким чином, формування еколого-правової грамотності в учнів початкових класів є багатогранним і тривалим процесом, який потребує системного підходу, використання різноманітних форм та методів навчання, а також тісної співпраці всіх учасників освітнього процесу – педагогів, батьків, громадськості. Подальші дослідження в цій сфері мають бути спрямовані на розробку інноваційних методик, створення якісного навчально-методичного забезпечення та підвищення кваліфікації педагогів, щоб забезпечити ефективне формування еколого-правової грамотності як фундаменту для екологічно свідомого та правово відповідального майбутнього покоління.

Список використаної літератури

1. Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям. Київ : Радянська школа, 1988. 220 с.
2. Коренева І. М. Правові аспекти екологічного виховання. *Початкова школа*. 1999. №10. С. 19 – 20.
3. Мельник О. С. Досвід європейських країн у вирішенні питань екологічної безпеки : навч. посіб. / О. С. Мельник, І. М. Коренева, Л. П. Загородня, І. Г. Данильченко. Суми : Видавничо-виробниче підприємство «Мрія». 2017. 400 с.
4. Екологізація освітнього простору сучасної загальноосвітньої школи : монографія / Н. Пустовіт, О. Колонькова, О. Пруцакова, Г. Тарасюк, Ю. Солобай. Харків. 2016. 154 с.
5. Державний Стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF>.
6. Концепція Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
7. Коренева І. М. Освіта для сталого розвитку: реалії України. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 1. С. 17–25.

FORMATION OF ECO-LEGAL LITERACY IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS AS A SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Kmets Dmytro

Applicant for the third (educational-scientific) level of higher education,
Educational and Scientific Institute of Pedagogy and Psychology
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. In the contemporary world, marked by pervasive global environmental challenges, the **cultivation of eco-legal literacy** among individuals has emerged as a pivotal objective for educational systems. This imperative is particularly salient for **primary school students**, as their formative years represent a critical period for establishing fundamental worldviews, shaping values, and instilling beliefs that will profoundly influence their lifelong behavior. Eco-legal literacy transcends a mere compilation of ecological and legal knowledge; rather, it constitutes a **complex personal quality** encompassing an awareness of the intricate interconnections between humanity and the environment, a comprehensive understanding of environmental rights and responsibilities, and a resolute willingness to engage in **environmentally responsible behavior** while adhering to legal norms in environmental protection. The current state of insufficient eco-legal awareness within society contributes to a myriad of environmental infringements, which in turn adversely impacts quality of life and impedes sustainable development. Consequently, the **development of effective pedagogical strategies and methodologies** for fostering this crucial literacy from the earliest stages of schooling is an urgent necessity. This problem, situated at the nexus of ecological pedagogy, legal education, and child developmental psychology, demands profound scientific and pedagogical consideration, especially amidst the complexities introduced by modern educational realities, including distance learning and the impact of recent societal events.

Purpose. This article aims to thoroughly **examine the conceptual foundations** for the formation of eco-legal literacy in primary school students. Furthermore, it seeks to **conduct a comprehensive analysis of the experience** in fostering eco-legal literacy within both **Ukrainian and European pedagogical theory and practice**. By achieving these objectives, the research intends to **identify leading trends, effective approaches, and existing gaps** in this vital educational domain. The insights garnered from this analysis will serve as a robust basis for subsequent research and the formulation of practical recommendations designed to enhance eco-legal education for younger learners.

Methods. The research employs a multifaceted approach, primarily relying on **theoretical analysis and synthesis** of scientific literature and pedagogical practices related to eco-legal literacy. Specifically, the methods include: **comparative analysis** of domestic and European pedagogical theories and practical applications in environmental and legal education; **systematization** of conceptual foundations for eco-legal literacy, identifying its key components (ecological, legal, activity-based, and value-motivational); **identification of psychological and pedagogical features** of primary school students relevant to the formation of eco-legal literacy; and **critical examination of challenges and opportunities** presented by modern educational contexts, particularly distance learning. The study draws upon the works of prominent Ukrainian and international educators and researchers who have contributed to the fields of ecological education, legal awareness, and child development. Data presented in tabular format further facilitates the comparative analysis of eco-legal literacy component formation across various European countries.

Results. The study reveals that **eco-legal literacy is an integrative personal quality** characterized by a conscious understanding of the interconnections within the «human-society-nature» system, knowledge of fundamental ecological and legal norms governing these interactions, and a developed readiness and capacity for environmentally and legally responsible behavior in daily life. This concept extends beyond mere ecological or legal awareness, necessitating a synthesis of both aspects in the child's consciousness and actions.

The conceptual foundations for forming eco-legal literacy in primary school students are rooted in their age-specific psychological and pedagogical characteristics, such as concrete-imaginative thinking, emotional sensitivity, the leading role of play, and the need for recognition. **Effective implementation relies on adhering to principles** of systematicity and consistency, natural conformity, integration across subjects, activity-based learning, interdisciplinary connections, and consideration of regional specifics. Key directions include cultivating ecological knowledge, mastering environmental rights and responsibilities, developing ecological thinking, fostering environmental culture, and shaping skills for environmentally responsible behavior.

Analysis of Ukrainian pedagogical theory and practice highlights a strong emphasis on environmental education and the integration of eco-legal elements into the «I Explore the World» curriculum and extracurricular activities. European experiences, particularly the «Education for Sustainable Development» (ESD) concept, emphasize an interdisciplinary approach, extensive use of project-based learning, outdoor education, and participation in international programs like «Eco-Schools.» **Commonalities observed include a focus on practical relevance**, a value-oriented approach to nature, and the active engagement of students in hands-on activities. **Differences primarily involve terminology and emphasis**, the systematic nature of programs, the depth of student involvement in practical

initiatives, and the scope of the integrative approach, with Europe often adopting a broader ESD framework that includes social and economic aspects beyond traditional environmental education. The challenges of distance learning, such as reduced direct contact with nature and limitations in collective interaction, necessitate innovative methodological adaptations, including leveraging digital resources and fostering parental involvement.

Originality. The scientific novelty of this research lies in its **integrated and comparative analysis** of eco-legal literacy formation in primary school students, specifically bridging the gap between Ukrainian and European pedagogical approaches. While individual aspects of environmental or legal education have been explored, this study uniquely defines and elaborates on «eco-legal literacy» as a comprehensive, multi-component personal quality. It provides a **systematized framework of conceptual foundations** tailored to the unique developmental stage of primary schoolers and offers a **contemporary comparative perspective** on the implementation of eco-legal education in different national contexts, including the specific challenges and opportunities presented by modern educational shifts like distance learning. This work also highlights the existing «long-term break» in dedicated research on eco-legal literacy, emphasizing the urgency and originality of addressing this complex problem in the current socio-environmental landscape.

Conclusion. The formation of eco-legal literacy in primary school students is a **complex and multifaceted scientific-pedagogical problem** with strategic importance for the sustainable development of society. Eco-legal literacy is an integrative personal quality that encompasses not only knowledge of ecological laws and environmental protection legal norms but also a developed value system, ecological thinking, and the readiness and ability to behave responsibly in an ecological and legal context in daily life. Its conceptual foundations are based on understanding the age-specific psycho-pedagogical characteristics of younger students. Both Ukrainian and European pedagogical theory and practice demonstrate the critical importance and effectiveness of forming eco-legal literacy. The experience of both domestic and European pedagogy underscores the undeniable importance and effectiveness of forming eco-legal literacy in primary school students. Future research in this area should focus on developing innovative methodologies, creating high-quality educational and methodological resources, and enhancing the qualifications of educators to ensure the effective formation of eco-legal literacy as a cornerstone for an environmentally conscious and legally responsible future generation.

Keywords: eco-legal literacy, environmental legal awareness, environmental education and upbringing, primary school, legal norms.

References

1. Sukhomlynskyi, V. O. (1988). *Sertse viddaiu ditiam* [I Give My Heart to Children]. Kyiv: Radianska shkola. 220 p.
2. Koreneva, I. M. (1999). *Pravovi aspekty ekolohichnoho vykhovannia* [Legal Aspects of Environmental Education]. *Pochatkova shkola*, (10), 19–20.
3. Melnyk, O. S., Koreneva, I. M., Zahorodnia, L. P., & Danylichenko, I. H. (2017). *Dosvid yevropeiskyykh krain u vyrishenni pytan ekolohichnoi bezpeky: navchalnyi posibnyk* [Experience of European Countries in Solving Environmental Safety Issues: A Study Guide]. Sumy: Vydavnycho-vyrobnyche pidpriemstvo «Mriia». 400 p.
4. Pustovit, N., Kolonkova, O., Prutsakova, O., Tarasiuk, H., & Solobai, Yu. (2016). *Ekolohizatsiia osvithnoho prostoru suchasnoi zahalnoosvitnoi shkoly: monohrafiia* [Ecologization of the Educational Space of a Modern Secondary School: Monograph]. Kharkiv. 154 p.
5. Derzhavnyi Standart pochatkovoi osvity [State Standard of Primary Education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF>
6. Kontseptsiiia Nova ukrainska shkola [Concept of New Ukrainian School]. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
7. Koreneva, I. M. (2018). *Osvita dlia staloho rozvytku: realii Ukrainy* [Education for Sustainable Development: Realities of Ukraine]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka: Pedahohichni nauky*, (1), 17–25.



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 30.07.2025 р.
Прийнято редакцією 30.08.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

Розділ 3 ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

CHAPTER 3 HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

УДК 373.2.011.3-051:37.091.4

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-249-256

ПРОФЕСІЯ ВИХОВАТЕЛЯ: ВІД ФРЕБЕЛЯ ДО СУЧАСНОГО СТАНДАРТУ

Рудницька-Юрійчук Ірина Романівна

кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

e-mail: i.rudnytska-iuriichuk@chnu.edu.ua

ORCID ID: 0000-0003-0876-7751

У статті проаналізовано генезу та еволюцію професії вихователя, простежено ключові етапи її становлення – від філософського обґрунтування до інституціоналізації в умовах державної системи. Дослідження акцентує увагу на фундаційній ролі Фрідріха Фребеля та його моделі «Дитячий садок» (Kindergarten) (1840 р.), яка вперше визначила дошкільний вік як самоцінний етап. Розкрито сутність гуманістичної парадигми «вихователя-садівника», що змінила роль дорослого з авторитарного «скульптора» на «дбайливого провідника», який створює умови для саморозвитку дитини через гру та використання «Дарів» (Spielgaben). Визначено перші професійні вимоги до фахівця (моральні, естетичні, дидактичні) та показано, як Фребелівські курси (включно з Київським Фребелівським жіночим інститутом) заклали основи систематичної підготовки кадрів та надали професії академічної легітимності. У роботі простежено кардинальну трансформацію професії в радянський період. Доведено, що масове розширення мережі дитячих закладів було спричинене соціально-економічною необхідністю (забезпечення жіночої праці), що зумовило заміну фребелівської ідеї «вільного розвитку» на функцію ідеологічного провідника та організатора колективу. Проаналізовано уніфіковану радянську систему підготовки кадрів, яка забезпечила масовість, але підпорядкувала професію жорсткій стандартизації та програмовому навчанню. Стаття підкреслює, що сучасний професійний стандарт, попри історичні трансформації, продовжує спиратися на ключові фребелівські принципи, підтверджуючи історичну значущість його внеску.

Ключові слова: вихователь-садівник, генеза професії, Дари Фребеля (Spielgaben), Дитячий садок (Kindergarten), професіоналізація, радянська дошкільна освіта, Фрідріх Фребель.

Постановка проблеми. Професія вихователя дошкільного закладу є критично важливою для соціально-економічного функціонування суспільства та формування особистості, однак її професійна ідентичність історично зазнавала кардинальних і часто суперечливих змін. Історико-педагогічні дослідження недостатньо повно розкривають глибину цього розриву: між гуманістичною парадигмою Фрідріха Фребеля (орієнтація на вільний розвиток та індивідуальність), де вихователь був моральним провідником, та функціонально-ідеологічною моделлю радянського періоду, де фахівець був передусім виконавцем державної програми. Як наслідок, сучасні стандарти професії часто успадковують дисбаланс між високими вимогами та невизначеним соціальним статусом, а також еkleктично поєднують принципи «садівника» із залишками уніфікованого підходу. Актуальність дослідження полягає в необхідності комплексного осмислення цієї історичної еволюції для визначення справжніх витоків та викликів, які стоять перед професією вихователя у XXI столітті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що питання генези професії вихователя набуває нового осмислення. Дослідники умовно поділяють праці на кілька груп, що відповідають історичним етапам.

Перша група досліджень (наприклад, праці З. Борисова, Н. Воропай, Д. Ніколенко, Л. Петухова, Prof. Tina Bruce, Dr. Sacha Powell, Helen Tovey, Dr. Jane Read та ін.) зосереджує увагу на теоретичних витоках професії. Ці праці реінтерпретують ідеї Фрідріха Фребеля та його ідейних попередників (Ян Амос Коменський, Йоганн Генріх Песталоцці) та послідовників (Марія Монтессорі, Рудольф Штайнер). Сучасні науковці підкреслюють роль метафори «вихователя-садівника» як основи для гуманістичної парадигми і

детально аналізують інституціоналізацію перших курсів підготовки.

Водночас окремих блок досліджень (зокрема, праці Л. Батліної, З. Борисова, В. Кузьменко, Ж. Чуйкової, Н. Черепаня, а також історичні огляди педагогіки, зокрема А. Макаренка та ін.) акцентує на суперечливій трансформації цієї моделі в умовах ХХ століття. Ці публікації аналізують, як державна політика та ідеологічні вимоги СРСР вплинули на уніфікацію змісту та кадрової підготовки.

Третя група публікацій (І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, В. Кремень, U. Heiland / J. E. Johansson, D. Castner, Puntarelli, McNair та ін.) присвячена сучасній проблематиці. Ці праці фокусуються на формуванні нового професійного стандарту та пошуку ефективних шляхів подолання історичного дисбалансу між функціоналом і соціальним статусом фахівця.

Незважаючи на ґрунтовність наявних робіт, комплексний аналіз, який би системно простежив еволюцію професійної місії вихователя на контрасті трьох ключових історичних епох (Фребель – СРСР – Сучасність) залишається нерозкритим, що й визначає актуальність цієї статті.

Мета статті – здійснити комплексний історико-педагогічний аналіз генезису професії вихователя, простеживши ключові етапи її становлення: від гуманістичних принципів Фрідріха Фребеля та інституціоналізації підготовки кадрів до трансформації ролі вихователя в умовах радянської ідеології та визначення її спадщини в контексті сучасних професійних стандартів.

Виклад основного матеріалу. Створення Фрідріхом Фребелем (Friedrich Fröbel, 1782–1852) першої систематичної моделі дошкільного закладу під назвою «Дитячий садок» (*Kindergarten*) у 1840 році стало ключовим моментом у генезі професії вихователя. Ця подія ознаменувала перехід від несистематичного домашнього догляду та елементарного навчання до цілісної педагогічної системи, заснованої на розумінні дитини як особистості, що розвивається.

Теоретичний фундамент цієї системи закладено в його основній праці «Виховання людини» (*Die Menschengenerziehung*, 1826) [1]. У ній Фребель уперше визначив, що дошкільний вік є самоцінним етапом, а не лише підготовкою до школи. Згідно з його концепцією, вихователь отримав педагогічно обґрунтовану місію, спрямовану на підтримку внутрішнього розвитку дитини. Саме ця праця заклала теоретичний фундамент для створення перших професійних стандартів та курсів підготовки вихователів, що вивело діяльність з дошкільниками зі сфери догляду в площину професійної педагогіки.

Центральною та найбільш впливовою ідеєю в педагогіці Фрідріха Фребеля є метафора «вихователя-садівника» (*Gärtner*). Ця концепція, відображена у самій назві *Kindergarten*, принципово змінила розуміння ролі дорослого у вихованні, започаткувавши гуманістичну парадигму дошкільної освіти.

Роль вихователя порівнюється з роллю садівника: на противагу панівному на той час авторитарному підходу, де педагог виступав у ролі «скульптора», що формує дитину ззовні, Фребель стверджував: Вихователь не ліпить дитину, а дбайливо спрямовує її природний, внутрішньо закладений розвиток, подібно до того, як садівник плекає рослину [1]. Він не створює нове, а доглядає за тим, що закладено природою (дитиною-«квіткою»). Його головне завдання – сприяти природному розкриттю внутрішнього потенціалу дитини, створюючи для цього сприятливі умови (світло, простір, матеріали), але не втручаючися в сам процес росту.

Цей перехід від функції няні до професії вихователя супроводжувався формулюванням перших професійних вимог до фахівця, які заклали фундамент сучасної професіограми. Відповідно, професійна місія вимагала кардинальної зміни підходу, що включав:

1. Створення сприятливого середовища: основне завдання вихователя – це організація розвивального простору («саду»), що спонукає дитину до самостійної діяльності та пізнання.
2. Роль спостерігача: вихователь має бути чуйним спостерігачем, який фіксує потреби та інтереси дитини, щоб своєчасно та ненав'язливо підтримати її внутрішню активність.
3. Методична підтримка: спрямування здійснюється через ігрові форми та використання спеціально розроблених дидактичних матеріалів – «Дарів» (*Spielgaben*) [2], які є інструментами для саморозкриття.

У контексті цих вимог вихователь виступає як провідник і наставник, який має бути «мислячою» і «свідомою» особистістю. Згідно з Ф. Фребелем, «Тільки мислячі мають навчати та викладати» (*Nur Denkende sollen lehren und unterrichten*) [1]. Його місія охоплює функції керування самодіяльністю (надання можливості для самовиявлення та самостійної гри) і поєднання дії зі словом. Він є постачальником матеріалів – «Дарунків», які є посередниками між внутрішнім світом дитини та зовнішнім світом природи, допомагаючи пізнати єдність усього суцього [1].

Фребель вважав, що вихователь має бути не просто наглядцем, а моральним і духовним провідником. Тому ключові вимоги до фахівця включали:

1. Морально-особистісні якості: висока моральність, емпатія, безмежна любов до дітей та внутрішня духовна зрілість. Ці якості розглядалися як необхідна умова для наслідування дітьми.

2. Природнича та естетична компетентність: знання природи та вміння використовувати її як основний навчальний матеріал. Вихователь мав бути «садівником», здатним створювати естетично привабливе й гармонійне середовище.

3. Дидактична компетентність: обов'язковим було глибоке розуміння та вміння застосовувати «Дари Фребеля» (*Spielgaben*) – спеціальні дидактичні матеріали (м'ячі, куби, циліндри), та «Заняття» (*Beschäftigungen*). Володіння цими інструментами перетворювало догляд на педагогічно спрямований процес розвитку відчуттів, мислення та моторики.

Саме інтеграція моральних, природничих та дидактичних вимог вивела роботу з дошкільниками зі сфери побутового обслуговування в площину професійної педагогіки.

Справжня професіоналізація діяльності з дошкільниками розпочалася не лише з теоретичного обґрунтування (*Kindergarten*), а й з інституціоналізації підготовки кадрів. Запровадження Фрідріхом Фребелем та його послідовниками спеціалізованих курсів та інститутів (зокрема, в Україні – Київського Фребелівського жіночого інституту) [3; 4] – стало вирішальним кроком, що надав професії вихователя офіційного статусу та академічної легітимності. До цього часу догляд за дітьми був переважно сферою діяльності гувернанток та нянь, які не мали систематичної педагогічної освіти.

Інституціоналізація підготовки кадрів Фребелівськими закладами стала вирішальним кроком, який забезпечив комплексний розвиток професії та вивів діяльність з дошкільниками за межі інтуїтивного догляду. Насамперед відбулася систематизація знань: програми навчання для вихователок охоплювали не лише формування гуманного ставлення до дітей, але й детальну методику застосування «Дарів» [1] та «Занять» [4] Фребеля, а також основи дитячої психології та гігієни. Цей комплекс знань став основою для формалізації вимог: наявність диплома або свідоцтва про закінчення спеціалізованих курсів стала першим професійним цензом, необхідною умовою для роботи в закладі. Крім того, інституціоналізація освіти сприяла емансипації жіночої праці, оскільки сфера дошкільної освіти перетворилася на один із перших напрямків, де жінки могли здобути професійну освіту та отримати незалежну зайнятість. Такий розвиток мав значне соціальне значення, зміцнюючи ідентичність вихователя як освіченого фахівця.

Метафора «вихователя-садівника» стала філософською основою для сучасних особистісно-орієнтованих підходів (наприклад, педагогіки Монтесорі, Вальдорфської педагогіки) і залишається фундаментальною для розуміння професійної відповідальності вихователя у XXI столітті. Сучасний стандарт професії вихователя [5], попри значну еволюцію, продовжує спиратися на фребелівську ідею провідної ролі гри та створення розвивального середовища, що підкреслює історичну значущість його внеску.

Отже, можемо констатувати, що поява перших закладів підготовки вихователок стала історичною віхою, яка перетворила педагогічні ідеї на соціально визнану професію.

Проте масове впровадження дошкільної освіти в СРСР кардинально змінило ці гуманістичні принципи, підпорядкувавши професію вихователя завданням державної ідеології та індустріалізації.

Радянський період (починаючи з 1920-х років) став вирішальним для масового поширення професії вихователя та її інкорпорації в державну систему освіти. Основною рушійною силою була соціальна необхідність: забезпечення жіночої праці на виробництві вимагало створення розгалуженої мережі дитячих ясел-садків.

Проте, на відміну від фребелівської гуманістичної моделі, роль вихователя зазнала суттєвої трансформації:

1. Ідеологічна функція: вихователь став провідником комуністичної ідеології, відповідальним за формування «нової людини» та виховання колективізму – це вимагало від фахівця не лише педагогічних, а й партійних та громадянських якостей.

2. Уніфікація змісту: була запроваджена Єдина програма виховання в дитячому садку, що стандартизувала освітній процес – це забезпечило рівність, але часто призводило до авторитарності та жорсткої регламентації замість творчого розвитку.

3. Централізована підготовка: професія набула чітких кадрових рамок через створення мережі педагогічних училищ і факультетів дошкільної педагогіки – це забезпечило країну величезною кількістю кваліфікованих (за державним стандартом) фахівців, надавши професії соціальної значущості на рівні держави.

Таким чином, у радянську добу професія вихователя перетворилася на критично важливий державний інститут, ціною чого стала втрата певної автономії та індивідуально-орієнтованого підходу на користь масовості та ідеології.

На відміну від гуманістичних витоків Фребеля, де професія вихователя виникла як педагогічна ініціатива, у радянський період її масштабне розширення було спричинене перш за все соціально-економічною необхідністю.

Держава, декларуючи принцип забезпечення рівноправної участі жінок у суспільному виробництві,

зіткнулася з необхідністю вирішення питання догляду за дітьми. Це призвело до:

1. Масового охоплення та інституціоналізації: була створена розгалужена мережа дитячих ясел-садків (об'єднання ясел і садків), які функціонально звільняли матерів від постійного догляду; дошкільний заклад став критично важливим елементом інфраструктури, що підтримує економіку.

2. Кількісного стрибка в кадрах: для обслуговування масової мережі виникла потреба в сотнях тисяч фахівців; даний факт зумовив швидкий розвиток системи педагогічних училищ, які забезпечували централізовану підготовку вихователів, перетворюючи професію з елітарної / приватної на масову, державну та переважно жіночу.

3. Зміна пріоритетів: хоча педагогічні функції зберігалися, догляд і виховання дітей були підпорядковані завданням державної політики (дисципліна, колективізм).

Таким чином, соціальна необхідність виступила потужним каталізатором, який за короткий час перетворив професію вихователя на один із найбільших сегментів зайнятості у сфері соціальних послуг та освіти.

З масовим розширенням мережі дитячих закладів у СРСР кардинально змінилася і професійна ідентичність вихователя. Роль, визначена Фребелем як «садівник», який підтримує «вільний розвиток» індивідуальності, була замінена на функцію ідеологічного провідника та організатора колективу [6].

Ця трансформація була зумовлена державною потребою у формуванні «нової людини» та відбувалася за такими векторами:

1. Пріоритет ідеології: вихователь ставав носієм комуністичної моралі та принципів; головне завдання полягало у вихованні колективізму, дисципліни та готовності до суспільної праці, що відсувало індивідуальний розвиток на другий план.

2. Перехід до програмового навчання: відбувся відхід від спонтанної гри та самодіяльності на користь жорстко регламентованого, уніфікованого навчання за Єдиною програмою; вихователь став фахівцем, який повинен суворо виконувати методичні інструкції, а не творчо адаптувати середовище.

3. Авторитарність та дисципліна: педагогічний процес часто набував авторитарних рис; вихователю ставилася вимога підтримувати жорстку дисципліну та забезпечувати високий рівень керованості дитячим колективом [7].

У результаті професія набула високої виконавчої стандартизації та ідеологічної наповненості, що суттєво відрізняло її від гуманістичних європейських традицій кінця XIX – початку XX століття [8].

Для забезпечення ідеологічної та масової функції дошкільної освіти в СРСР було створено централізовану і жорстко уніфіковану систему підготовки кадрів. Ця система була радикальною відмінністю від попередньої різноманітності Фребелівських курсів та приватних ініціатив.

Формалізація професії відбувалася комплексно і включала кілька ключових напрямків. По-перше, було забезпечено створення єдиної мережі через розбудову розгалуженої системи педагогічних училищ та спеціалізованих факультетів. Головна мета полягала в масовому та швидкому насиченні дошкільної мережі кваліфікованим (за радянським стандартом) персоналом. По-друге, в основу було покладено уніфікацію змісту і методів: навчальні програми акцентували увагу на єдиності початку та жорсткій відповідності методичним вказівкам. Вихователів готували як бездоганних виконавців вимог Єдиної програми виховання в дитячому садку, що забезпечувало односторонність освітнього процесу по всій території країни. Нарешті, абсолютним пріоритетом була функціональність: система підготовки була спрямована на формування вихователя, здатного ефективно вирішувати завдання колективного виховання, дисципліни та програмового навчання. Хоча це сприяло високій керованості системи, водночас такий підхід суттєво обмежував творчу свободу та індивідуальний підхід до дитини, що було основним принципом Фребеля.

Таким чином, радянська система підготовки забезпечила професії вихователя стабільний кадровий фундамент, але підпорядкувала її зміст та методику ідеологічній та функціональній стандартизації.

Радянська система, хоча й забезпечила професії вихователя масовий характер та державний статус, водночас створила значний дисбаланс між професійним навантаженням та її соціальним і матеріальним визнанням.

Обсяг освітніх та виховних завдань вихователя в цей період критично зріс. Відбулося розширення функціоналу: вихователь був зобов'язаний не лише доглядати за дітьми та навчати їх згідно з Єдиною програмою, але й виконувати ідеологічну функцію та забезпечувати високий рівень колективної дисципліни. Крім того, на вихователя покладалася повна відповідальність за розвиток дитини відповідно до жорстких державних стандартів фізичного, розумового та морального розвитку.

Проте, незважаючи на критичну важливість цієї роботи для функціонування економіки (через звільнення жіночої робочої сили), професія часто залишалася недооціненою. Це проявлялося в низькому соціальному статусі: оскільки професія була переважно жіночою, вона традиційно зараховувалася до сфери «обслуговування», що історично корелювало з низьким престижем та суспільним визнанням. Як наслідок,

вихователі мали недостатнє матеріальне забезпечення, отримуючи невисоку заробітну плату порівняно з іншими сферами. Таким чином, якість праці підтримувалася не високою оплатою, а переважно ідеологічним ентузіазмом та особистою відданістю фахівців, створюючи приховану вартість масової дошкільної освіти.

Цей історичний парадокс – високі вимоги на тлі низького статусу – став стійкою характеристикою професії та одним із ключових викликів, які успадкувала сучасна система дошкільної освіти.

У рамках еволюції професії вихователя ключовим кроком від уніфікованої радянської моделі до Сучасного стандарту стало утвердження особистісно-орієнтованого підходу. Цей підхід являє собою принципову відмову від авторитарної педагогіки, де дитина розглядалася як об'єкт впливу, а вихователь – як транслятор ідеології та знань [7].

Особистісно-орієнтований підхід відроджує та поглиблює гуманістичні засади, закладені ще Фрідріхом Фребелем, але вже на сучасній науковій основі. Вихователь перестає бути керівником-контролером, трансформуючись у фігуру, яка супроводжує розвиток дитини та сприяє її самореалізації. Ця нова професійна місія розкривається в трьох взаємопов'язаних ролях:

1. Фасилітатор (той, хто сприяє): вихователь створює розвивальне, безпечне та стимулююче середовище, яке полегшує (фасилітує) внутрішню активність, пізнавальний інтерес та ініціативу дитини; він пропонує ресурси і можливості, а не жорсткі інструкції.

2. Тьютор (індивідуальний наставник): ця роль акцентує увагу на унікальності кожної особистості; вихователь фокусується на індивідуальній освітній траєкторії, допомагаючи дитині усвідомити власні сильні сторони, подолати труднощі та розвинути потенціал, забезпечуючи персоналізовану підтримку.

3. Партнер: вихователь встановлює з дитиною суб'єкт-суб'єктні відносини; навчання та гра перетворюються на спільну діяльність, де дорослий виявляє повагу до вибору, думки та емоцій дитини, заохочуючи діалог і співпрацю замість директивного керівництва.

Перехід до особистісно-орієнтованого підходу вимагає від вихователя високого рівня рефлексії, емпатії та професійної гнучкості, ставлячи на перше місце принцип «дорослий, який знаходиться поруч, а не над». Це є основою для формування нового професійного стандарту, націленого на всебічний та гармонійний розвиток особистості дошкільника.

Сучасний Професійний Стандарт вихователя [5] кардинально переосмислює вимоги до фахівця. Якщо історично акцент робився на наявності знань (педагогічна, методична підготовка), то сьогодні основною вимогою є комплекс компетентностей – здатність застосовувати ці знання, уміння та навички для вирішення реальних професійних завдань. Це гарантує, що вихователь може ефективно працювати в умовах постійних соціальних, технологічних та інклюзивних змін. Серед ключових компетентностей, які висуває сучасний стандарт:

– Психологічна компетентність: вона виходить за рамки традиційної вікової психології, а також вимагає від вихователя глибокого розуміння емоційного інтелекту дітей (їхніх і власних), здатності управляти груповою динамікою та ефективно реагувати на кризові ситуації. В умовах сучасних викликів обов'язковими стають стресостійкість самого вихователя та вміння надавати першу психологічну допомогу дітям, що є критично важливим для створення безпечного освітнього середовища.

– Інклюзивна компетентність: інклюзія є фундаментальною вимогою гуманістичної педагогіки. Інклюзивна компетентність передбачає не лише теоретичні знання про нозології (види порушень), а й практичну готовність до розробки індивідуальних освітніх програм, адаптації середовища та ефективної взаємодії з асистентами вихователя та фахівцями ІРЦ. Вихователь має забезпечити рівний доступ до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами (ООП), сприймаючи різноманіття як цінність, а не перешкоду.

– Цифрова компетентність: цифровізація освіти вимагає від вихователя інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній процес. Це передбачає вміння використовувати інтерактивні навчальні платформи, створювати мультимедійні дидактичні матеріали та застосовувати цифрові інструменти для документування прогресу дитини. Цифрова компетентність стає необхідною умовою для підтримки зв'язку з батьками та постійного професійного саморозвитку.

Таким чином, сучасний вихователь – це професіонал-універсал, який поєднує гуманістичні принципи Фребеля з високотехнологічними та соціально-адаптивними компетентностями ХХІ століття.

Еволюція професії вихователя в Україні відбувається під впливом двох потужних чинників: оновлення державної політики у сфері освіти та унікальних соціально-кризових реалій сьогодення.

Базовий компонент дошкільної освіти (БКДО) [5] є ключовим державним документом, який формалізує перехід до компетентісного та особистісно орієнтованого підходів, задаючи орієнтири для професійного стандарту. БКДО чітко визначає державні вимоги до результатів освіти та розвитку дитини дошкільного віку. Він систематизує очікувані досягнення за основними освітніми лініями, вимагаючи від вихователя не просто проведення занять, а формування життєво необхідних компетентностей у

дошкільника. Це вимагає від вихователя не лише знань традиційних методик, а й здатності проектувати освітній процес відповідно до цілей БКДО.

Український контекст висуває перед вихователями екстраординарні вимоги, пов'язані з необхідністю створювати безпечне середовище в умовах військової агресії та супутніх криз. Ця вимога є безпрецедентною і змушує професію вихователя розширити свій функціонал, включивши:

- навички роботи в умовах кризових ситуацій: ефективна організація освітнього процесу в укриттях, управління стресом у дітей та дорослих;

- гнучкість та адаптивність: швидке перемикавання між очним, змішаним та дистанційним навчанням, що вимагає від вихователя високої цифрової компетентності та здатності підтримувати емоційний зв'язок з родиною на відстані.

Таким чином, сучасний український вихователь – це фахівець, який поєднує гуманістичну місію «садівника» (за Фребелем) з академічними вимогами БКДО та життєво необхідними якостями стійкості, гнучкості та психологічної компетентності, що є відповіддю на виклики національного масштабу.

Висновки. Отже, професія вихователя пройшла шлях від філантропічної та інтуїтивної діяльності (закладеної в метафорі Ф. Фребеля «вихователь-садівник») через уніфікаційні та ідеологічні вимоги ХХ століття до статусу висококваліфікованої, багатоаспектної та соціально-критичної роботи (сучасний Стандарт).

Якщо Фребель заклав гуманістичну парадигму, зосередившись на саморозвитку дитини, то сучасний фахівець має інтегрувати цю парадигму з низкою критично важливих компетентностей: психологічною, інклюзивною, цифровою. Сьогодні вихователь – це не просто доглядач чи вчитель, а фасилітатор, тьютор та партнер, який працює з емоційним інтелектом, забезпечує інклюзію та здатен функціонувати в умовах кризового безпечного середовища (як того вимагає контекст України).

Незважаючи на радикальні зміни, ключовий принцип Фребеля було збережено: фундаментальною основою професійної місії залишається любов до дитини та створення розвивального середовища, що сприяє її гармонійному зростанню.

Водночас кардинально змінилися методи, обсяг необхідних знань та соціальна відповідальність: методи трансформувалися від директивного навчання до особистісно-орієнтованого підходу; обсяг знань розширився від педагогіки до міждисциплінарних компетентностей (кризова психологія, ІКТ, інклюзія); соціальна відповідальність зросла, включаючи не лише освіту, а й підтримання безпеки та психологічної стійкості дитини в умовах сучасних суспільних викликів.

Таким чином, сучасний професійний стандарт вихователя – це зрілий синтез гуманізму Фребеля та вимог епохи, що робить цю професію однією з найбільш соціально значущих та складних у сфері освіти.

Список використаної літератури

1. Фребель Ф. Die Menschenerziehung. Keilhau / Leipzig : Hofbuchhandlung von J. F. G. Unger, 1826.
2. Костик Л. Б. Основні аспекти педагогічної системи Ф. Фребеля та їх вплив на практику дошкільного виховання. *Фребелівська педагогіка в сучасній освіті: вимоги, тренди, перспективи* : зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф. (з міжнар. участю) (Івано-Франківськ, 20–21 квітня 2023 р.). С. 28–31. URL: <https://eportfolio.kubg.edu.ua/data/conference/10020/document.pdf> (дата звернення: 24.09.2025).
3. Машкіна Л. А., Мисик О. С. Педагогічна система Фрідріха Фребеля: теоретичний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 90. С. 12–16. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2023/90/90_2023.pdf (дата звернення: 30.09.2025).
4. Прудченко І. Київський Фребелівський педагогічний інститут як центр навчально-виховного, науково-педагогічного комплексу. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2007. № 8. С. 40–45.
5. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2021. 38 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 07.10.2025).
6. Розовик Д. Створення системи дошкільного виховання в Україні в 1917–1920 рр. *Етнічна історія народів Європи*. Київ, 2001. Вип. 12. С. 77–80. URL: <http://ethnic.history.univ.kiev.ua/data/2001/12/articles/18.pdf> (дата звернення: 27.09.2025).
7. Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки: методологія, теорія, практика (кінець XIX–XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08. Одеса, 2011. 608 с. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/637/1/C%D1%82%D0%B5%D0%BF%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0.dis.pdf> (дата звернення: 20.09.2025).
8. Коляда Л. С. Ідеологічні засади становлення та розвитку системи дошкільної освіти в УРСР (20–30-ті рр. ХХ ст.). *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 2. С. 66–70.

THE PRESCHOOL TEACHER'S PROFESSION: FROM FROEBEL TO THE MODERN STANDARD

Rudnytska-Iuriichuk Iryna

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Special Education

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

Introduction. The profession of a preschool educator is critically important for the socioeconomic functioning of society and the formation of personality during its most sensitive developmental period. In the context of contemporary social challenges, growing demands for inclusion, digital literacy, and psychological resilience, the educator's role is shifting beyond mere caregiving or didactic instruction. It is being transformed into a multifaceted, socially significant, and highly qualified activity. However, this professional identity has historically been shaped under the influence of fundamentally opposing philosophical and ideological paradigms, which makes its conceptualization and standardization in the 21st century a complex task.

The purpose of the article is to conduct a comprehensive historical and pedagogical analysis of the genesis of the preschool teacher's profession, tracing the key stages of its development: from the humanistic principles of Friedrich Froebel and the institutionalization of teacher training to the transformation of the educator's role under Soviet ideology and the identification of its legacy within the context of modern professional standards.

Methods. The study employed a complex of theoretical and cognitive methods to process the data and achieve the research aim. These include: analysis and generalization of scientific literature, comparison of the obtained data, synthesis of the research findings, and systematization (or generalization) of the studied information.

Results. In accordance with the set objective, a comprehensive historical and pedagogical analysis of the genesis of the educator's profession was conducted. The study revealed that this profession has progressed significantly: from philanthropic and intuitive activity to the status of a highly qualified, multifaceted, and socially critical job.

The analysis of key developmental stages showed that the humanistic principles of Friedrich Fröbel (specifically, the metaphor «educator-gardener» and the focus on the child's self-development) established the fundamental paradigm of the profession. This stage was essential for shaping the ethical component, where love for the child was recognized as the core mission.

The subsequent evolution of the educator's role occurred under the influence of the unification and ideological demands of the 20th century, which led to the institutionalization and standardization of personnel training.

The current professional standard, identified through the analysis, is a mature synthesis of Fröbel's humanism and the demands of the modern era. It was established that the contemporary specialist must integrate this humanistic heritage with a number of critically important competencies: psychological, inclusive, and digital, as well as the ability to operate within a crisis security environment (as required by the context of Ukraine).

The research identified a radical change in the methods of work and social responsibility: methods have been transformed from directive instruction to a learner-centred (personally-oriented) approach. The educator's role has shifted from a mere caretaker or teacher to a facilitator, tutor, and partner who actively works with the child's emotional intelligence; the scope of knowledge has expanded from narrow pedagogy to interdisciplinary competencies (including crisis psychology, ICT, and inclusion); social responsibility has increased, encompassing not only education but also the provision of security and psychological resilience for the child amidst contemporary social challenges.

Thus, despite radical changes, the key Froebel principle – creating a developmental environment that fosters harmonious growth – has been preserved, integrating it into the complex structure of modern professional requirements.

Originality. The article defines its scientific novelty and theoretical significance by conducting a comprehensive historical and pedagogical analysis of the genesis of the educator's profession, achieved through contrasting three key historical epochs (F. Froebel's humanistic paradigm, the USSR's unifying-ideological model, and the modern competency-based standard). This approach allows for a systematic tracing of the evolution of the professional mission.

Furthermore, the work defines a synthetic model of the modern professional standard for educators, demonstrating it to be a mature synthesis of Froebel's humanism («educator-gardener») and the demands of the modern era. The study introduces and identifies key interdisciplinary competencies (psychological, inclusive, and digital) as having critical significance for the contemporary educator, moving beyond traditional methodical knowledge.

Crucially, the article singles out and substantiates unique requirements for the profession within the Ukrainian context, specifically addressing the need to integrate crisis psychology skills, flexibility, and resilience to ensure a safe learning environment amidst current social challenges.

Finally, the research reveals and formalizes the transformation of the educator's professional role, showing

a necessary shift from a program executor to a facilitator, tutor, and partner who implements a personally-oriented approach based on the State Standard for Preschool Education (BKDO).

Conclusion. The profession of a preschool teacher has evolved from philanthropic and intuitive activity (embodied in F. Froebel's metaphor of the «teacher-gardener») through the unifying and ideological demands of the 20th century to the status of a highly qualified, multifaceted, and socially critical profession (the Modern Standard).

If Froebel laid the foundation of the humanistic paradigm, focusing on the child's self-development, then the modern professional must integrate this paradigm with a set of critically important competencies: psychological, inclusive, and digital. Today, the teacher is not merely a caregiver or instructor but a facilitator, tutor, and partner who works with emotional intelligence, ensures inclusion, and is capable of functioning in conditions of a crisis and security-sensitive environment (as required by the Ukrainian context).

Despite radical changes, Froebel's key principle has been preserved: the fundamental basis of the professional mission remains love for the child and the creation of a developmental environment that promotes harmonious growth.

Thus, the modern professional standard of the preschool teacher represents a mature synthesis of Froebel's humanism and the demands of the present era, making this profession one of the most socially significant and complex within the field of education.

Keywords: teacher-gardener, genesis of the profession, Froebel's Gifts (Spielgaben), Kindergarten, professionalization, Soviet preschool education, Friedrich Froebel.

References

1. Fröbel, F. (1826). *Die Menschenerziehung* [The education of man]. Keilhau/Leipzig: Hofbuchhandlung von J. F. G. Unger. [in German].
2. Kostyk, L. (2023). Osnovni aspekty pedahohichnoi systemy F. Frebelia ta ikh vplyv na praktyku doshkilnoho vykhovannia [The main aspects of F. Froebel's pedagogical system and their influence on the practice of preschool education]. In *Frebelivska pedahohika v suchasni osviti: vymohy, trendy, perspektvy* (pp. 28-31). Ivano-Frankivsk. Retrieved from <https://eportfolio.kubg.edu.ua/data/conference/10020/document.pdf> [in Ukrainian].
3. Mashkina, L., & Mysyk, O. (2023). Pedahohichna systema Fridrikha Frebelia: teoretychnyi aspekt [Friedrich Froebel's pedagogical system: A theoretical aspect]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vishchii i zagalnoosvitnii shkolakh*, (90), 12-16. Retrieved from http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2023/90/90_2023.pdf [in Ukrainian].
4. Prudchenko, I. (2007). Kyiivskiy Frebelivskiy pedahohichnyi instytut yak tsentr navchalno-vykhovnoho, naukovo-pedahohichnoho kompleksu [Kyiv Froebel Pedagogical Institute as a center of educational, scientific and pedagogical complex]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektvy*, (8), 40-45. [in Ukrainian].
5. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2021). Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [Basic component of preschool education] (nova redaktsiia 2021 roku). Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
6. Rozovyyk, D. (2001). Stvorennia systemy doshkilnoho vykhovannia v Ukraini v 1917-1920 rr. [Creation of the system of preschool education in Ukraine in 1917-1920]. *Etnichna istoriia narodiv Evropy*, (12), 77-80. Retrieved from <http://ethnic.history.univ.kiev.ua/data/2001/12/articles/18.pdf> [in Ukrainian].
7. Stepanova, T. (2011). *Transformatsii zmistu peredshkilnoi osvity v istorii rozvytku vitchyznianoï doshkilnoi pedahohiky: metodolohiia, teoriia, praktyka (kinets XIX–XX stolittia)* [Transformations of the content of preschool education in the history of the development of domestic preschool pedagogy: Methodology, theory, practice (late 19th-20th century)] [Doctoral dissertation, Odeskyi Natsionalnyi Universytet imeni I. Mechnykova]. Retrieved from <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/637/1/C%D1%82%D0%B5%D0%BF%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0.dis.pdf> [in Ukrainian].
8. Koliada, L. (2016). Ideolohichni zasady stanovlennia ta rozvytku systemy doshkilnoi osvity v URSR (20–30-ti rr. XX st.) [Ideological principles of the formation and development of the system of preschool education in the Ukrainian SSR (1920s–1930s)]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. Sukhomlynskoho. Seriya: Pedahohichni nauky*, (2), 66-70. [in Ukrainian].



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 10.10.2025 р.
Прийнято редакцією 10.11.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 37(477.63)»1804/1838»

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-257-262

СТАН ОСВІТИ В МЕЛІТОПОЛЬСЬКОМУ ТА БЕРДЯНСЬКОМУ ПОВІТАХ У І ПОЛОВИНІ XIX СТОЛІТТЯ

Гранченко Максим Віталійович

науковий співробітник відділу фондів

Миколаївський обласний краєзнавчий музей

аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки кафедри педагогіки та освітнього менеджменту

Навчально-наукового педагогічного інституту ім. В. О. Сухомлинського

Національний університет кораблебудування імені Адмірала Макарова

e-mail: granchenko.maksim.1998@gmail.com

ORCID ID: 0009-0003-1184-6917

У статті досліджено стан системи освіти Мелітопольського та Бердянського повітів (нині – це майже вся територія Запорізької області). На основі документів фонду 109 (Оріхівське повітове училище) Державного архіву Запорізької області проаналізовано діяльність закладів освіти, узагальнено дані про їх кількість, час заснування, місцезнаходження, кількість учнів та вчителів. Досліджено соціальну та гендерну структуру учнів на основі даних про кількість учнів різних соціальних станів та статей; зроблено висновки про рівень доступу до освіти різних соціальних прошарків населення, представників різних національностей та релігій, а також чоловіків і жінок. На основі співвідношення кількості учнів до чисельності населення здійснено орієнтовний підрахунок частки грамотних мешканців регіону. У регіоні, окрім державних закладів освіти, діяла розгалужена система шкіл та училищ у німецьких (менонітських) колоніях, мешканці яких були носіями передових освітніх традицій того часу. Порівняння системи державних освітніх закладів та системи менонітських закладів освіти дало змогу охарактеризувати регіональну освітню систему та оцінити її з огляду на імперські й загальноосвітні тенденції того часу. Усі дані про освітні заклади Мелітопольського та Бердянського повітів, час їх заснування, місцезнаходження, чисельність учнів та вчителів, станову та статеву структуру учнів в архівних джерелах були зведені писарем у зручні таблиці, що полегшують аналіз, і тому в первісному вигляді внесені автором до статті. Під час роботи враховано специфіку джерел – їх імперське походження – та здійснено необхідну критику цих матеріалів, що дало змогу зробити об'єктивні висновки без політичної заангажованості щодо реальної ефективності імперської освітньої системи в місті. Таким чином, ця праця є важливим доповненням до знань про історію освіти Запорізької області та Півдня України в період імперського авторитарного режиму.

Ключові слова: історія освіти, Запоріжжя, Мелітополь, Бердянськ, Оріхів, колонізація Півдня, меноніти, німецькі колонії на Півдні України, уїзне і повітове училища.

Постановка проблеми. Головною метою статті є дослідження системи освіти в Бердянському та Мелітопольському повітах (сучасній Запорізькій області) у першій половині XIX століття, аналіз її структури, ефективності, доступу до освіти за ознаками статі та соціального стану, а також порівняння системи державних закладів освіти в регіоні з закладами освіти менонітських колоній.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З історії освіти Півдня України в XIX – на початку XX століття видано багато наукових робіт. З них варто виділити статтю І. Федорової та О. Чебан «Розвиток нижчих сільськогосподарських навчальних закладів Півдня України після другої половини XIX – початку XX століть» [1], статтю В. Вдовенко та О. Абрамової «Вплив освітньої автономії на якість освіти (на прикладі німецьких початкових училищ Півдня України кінця XIX – початку XX ст.)» [2] та тези М. Гончар «Діяльність національних меншин у розбудові нижчої професійної освіти на Півдні України наприкінці XIX – початку XX століття» [3].

Метою статті є дослідження стану освіти Мелітопольського та Бердянського повітів (сучасної Запорізької області) у I половині XIX століття, аналіз структури закладів освіти, рівня освіченості жителів регіону в той час, вивчення рівня доступу до освіти різних народів та гендерів.

Виклад основного матеріалу. Документи фонду Оріхівського повітового училища (Ф. 109) Державного архіву Запорізької області містять докладні відомості про навчальні заклади Мелітопольського та Бердянського повітів Таврійської губернії (сучасні Василівський, Пологівський, Бердянський і Мелітопольський райони Запорізької області). Згідно з архівними матеріалами, станом на 1838 рік у регіоні функціонувало лише п'ять державних навчальних закладів: повітове училище в місті Оріхів і чотири приходські училища: у Оріхові, Ногайську, Чернігівці та Великому Токмаку. Окрім державних установ, у німецьких (менонітських) колоніях сучасної Запорізької області діяла розгалужена мережа шкіл та училищ.

Загальна структура освітніх закладів того часу мала такий вигляд [4, арк. 443–645] (табл. 1):

Таблиця 1

Навчальні заклади Бердянського та Мелітопольського повітів у 1838 році

№	Назва закладу	Місце розташування закладу	Дата заснування (за старим стилем)	Кількість учнів на 1838 рік	Кількість учителів та персоналу
Державні заклади Міністерства народної освіти					
1	Оріхівське уїзне училище	м. Оріхів	19 березня 1812 р.	14	7 (2 наглядачі та 5 вчителів)
2	Оріхівське приходське училище	м. Оріхів	19 березня 1812 р.	34	1 вчитель
3	Ногайське приходське училище	м. Ногайськ (нині м. Приморськ Бердянського району)	26 березня 1826 р.	35	2 (попечитель та вчитель татарської мови)
4	Чернігівське приходське училище	Казенне поселення Чернігівка (нині с. Чернігівка Бердянського району)	3 вересня 1833 р.	29	3 (законовчитель та 2 вчителі)
5	Приходське училище в казенному селищі Великий Токмак (рос. Большой Токмак)	Казенне селище Великий Токмак (нині м. Токмак)	16 серпня 1836 р.	53	2 (учитель та законовчитель)
Усього				165	15
Державні заклади інших міністерств та відомств в німецьких колоніях					
1	Суспільне училище	с. Гальбштат (нині м. Молочанськ Пологівського району)	1 вересня 1835 р.	21	2
2	Суспільне училище	с. Орлов (нині Орлове Мелітопольського району)	1 січня 1822 р.	40	2
3	Сільська школа	с. Гальбштат (нині м. Молочанськ Пологівського району)	1 вересня 1804 р.	58	1
4	Сільська школа	с. Мунтау (нині м. Молочанськ Пологівського району)	1 вересня 1804 р.	71	1
5	Сільська школа	с. Шинау	1 вересня 1804 р.	40	1
6	Сільська школа	с. Фішау	1 вересня 1804 р.	53	1
7	Сільська школа	с. Линденау (нині Любимівка Пологівського району)	1 вересня 1804 р.	58	1
8	Сільська школа	с. Ліхтенау (нині с. Світлодолинське Мелітопольського району)	1 вересня 1804 р.	34	1
9	Сільська школа	с. Блюмштейн (нині с. Кам'янське Мелітопольського району)	1 вересня 1804 р.	41	1
10	Сільська школа	с. Минстерберг	1 вересня 1804 р.	42	1
11	Сільська школа	с. Алтонау (нині с. Травневе Мелітопольського району)	1 вересня 1804 р.	45	1
12	Сільська школа	с. Ладекоп (нині с. Владівка Бердянського району)	1 вересня 1804 р.	38	1
13	Сільська школа	с. Шензе	1 вересня 1805 р.	37	1
14	Сільська школа	с. Петерсгаген (нині с. Петерсгаген Пологівського району)	1 вересня 1805 р.	32	1
15	Сільська школа	с. Тігенгаген	1 вересня 1805 р.	29	1
16	Сільська школа	с. Орлов	1 вересня 1805 р.	39	1
17	Сільська школа	с. Тіге (нині Орлове Мелітопольського району)	1 вересня 1805 р.	24	1
18	Сільська школа	с. Блюменорт (нині Орлове Мелітопольського району)	1 вересня 1805 р.	35	1
19	Сільська школа	с. Розенрот (нині Орлове Мелітопольського району)	1 вересня 1805 р.	40	1
20	Сільська школа	с. Фірстенау (нині с. Лугівка, Пологівського району)	1806 р.	20	1
21	Сільська школа	с. Рікенау	1811 р.	61	1
22	Сільська школа	с. Маргенау (нині частина с. Благодатне Бердянського району)	1819 р.	67	1

23	Сільська школа	с. Лихтфельде	1819 р.	39	1
24	Сільська школа	с. Нейкірх (нині с. Ударне Пологівського району)	1819 р.	44	1
25	Сільська школа	с. Александерталь	1819 р.	35	1
26	Сільська школа	с. Шардау (нині с. Ільїне Бердянського району)	1819 р.	53	1
27	Сільська школа	с. Порденау	1820 р.	41	1
28	Сільська школа	с. Марлентал	1820 р.	43	1
29	Сільська школа	с. Руднервейде	1820 р.	63	1
30	Сільська школа	с. Гросвейде (нині с. Просторе Бердянського району)	1820 р.	56	1
31	Сільська школа	с. Францтал	1820 р.	51	1
32	Сільська школа	с. Паств (нині с. Квіткове Бердянського району)	1820 р.	29	1
33	Сільська школа	с. Фіретенвердер	1821 р.	43	1
34	Сільська школа	с. Александерволь	1821 р.	33	1
35	Сільська школа	с. Гнадгейм	1821 р.	45	1
36	Сільська школа	с. Тигервейде (нині с. Мостове Пологівського район)	1822 р.	54	1
37	Сільська школа	с. Лібенау	1822 р.	41	1
38	Сільська школа	с. Єлізабетталь (нині, можливо, Єлизаветівка Бердянського району)	1823 р.	44	1
39	Сільська школа	с. Вернерсдорф	1824 р.	66	1
40	Сільська школа	с. Фриденсдорф (нині с. Хмельницьке Бердянського району)	1824 р.	52	1
41	Сільська школа	с. Прангнау	1824 р.	39	1
42	Сільська школа	с. Шпарау (нині частина с. Довге Бердянського району)	1828 р.	77	1
43	Сільська школа	с. Контеніусфельд (нині частина с. Довге Бердянського району)	1832 р.	56	1
44	Сільська школа	с. Гнаденфельд (нині с. Богданівка Бердянського району)	1835 р.	58	1
45	Сільське училище	с. Молочне (воно ж с. Пришиб)	1804 р.	90	2
46	Сільське училище	с. Гофенталь	1804 р.	49	1
47	Сільське училище	с. Старий Нассау (воно ж Альт-Нассау, а нині с. Виноградівка Пологівського району)	1805 р.	73	1
48	Сільське училище	с. Вейнау (нині с. Благодатне Пологівського району)	1804 р.	80	1
49	Сільське училище	с. Дурлах	1809 р.	15	1
50	Сільське училище	с. Карлору	1815 р.	76	1
51	Сільське училище	с. Кронефельд	1825 р.	70	1
52	Сільське училище	с. Рейхенфельд (нині с. Плодородне Мелітопольського району)	1810 р.	84	1
53	Сільське училище	с. Костгейм (нині с. Показне Мелітопольського району)	1810 р.	44	1
54	Сільське училище	с. Лейтерогаузен	1804 р.	73	1
55	Сільське училище	с. Вассерау	1805 р.	55	1
56	Сільське училище	с. Новий Нассау (воно ж Ней-Нассау, а нині с. Суворе Василівського району)	1804 р.	57	1
57	Сільське училище	с. Гохштет	1811 р.	82	1
58	Сільське училище	с. Фрідріхсфельд (нині с. Роздол Василівського району)	1809 р.	98	1
59	Сільське училище	с. Грінтал	1811 р.	20	1
60	Сільське училище	с. Розентал (нині частина м. Запоріжжя)	1810 р.	64	1
61	Сільське училище	с. Новий Монтал (або Новий Монзал)	1804 р.	41	1

62	Сільське училище	с. Гендельберг	1810 р.	173	1
63	Сільське училище	с. Блюментал (ніні с. Рівне Пологівського району)	1822 р.	71	1
64	Сільське училище	с. Тифенбрун (з 1945 року – с. Глибока Криниця, далі – невідомо)	1820 р.	63	1
65	Сільське училище	с. Вальдорф	1810 р.	53	1
66	Сільське училище	с. Старий Монтал (воно ж с. Альт-Монталь, а нині с. Заможне Пологівського району)	1804 р.	52	1
67	Сільське училище	с. Нейгофнун	1823 р.	113	1
68	Сільське училище	с. Розенфельд	1828 р.	46	1
69	Сільське училище	с. Нейгофнунталь	1828 р.	35	1
70	Сільське училище	с. Нейштутгард	1834 р.	23	1
Усього				3688	72

Згідно з наведеними даними, рівень грамотності в міських поселеннях залишався низьким. Так, за даними того ж документу, населення Великого Токмака в 1838 році становило 6822 особи [4, арк. 419]. У той же час у єдиному міському навчальному закладі – Великотокмацькому приходському училищі – навчалася лише 53 учні. Якщо припустити, що дітей шкільного віку було близько 30% від загальної кількості населення (приблизно 2047 осіб), то частка учнів становила лише 2,6% від потенційної кількості дітей. Відповідно, загальний рівень грамотності в містах регіону можна оцінити не більше ніж у 5%, а максимально – 9–10%.

Зовсім інша ситуація спостерігалася в німецьких (менонітських) колоніях. Наприклад, у колонії Алтонау на 259 мешканців налічувалося 45 учнів, тобто 57,7% від можливої кількості дітей. У деяких колоніях цей показник був ще вищим – до 73–75%. Так, у колонії Порденау на 185 жителів припадав 41 учень, що становить 73,2 % від потенційної кількості дітей. Отже, з урахуванням тих, хто здобув освіту раніше, рівень грамотності серед населення німецьких колоній сучасної Запорізької області можна оцінити в межах 50–80%, а в деяких навіть 90–100%. Це надзвичайно високий показник для того часу, адже навіть під час перепису 1897 року, через майже шість десятиліть, середній рівень грамотності в російській імперії не перевищував 21,1% серед чоловіків і 13,1% серед жінок.

Статева структура учнів має такі показники (табл. 2):

Таблиця 2

Гендерна структура учнів та учениць в закладах освіти регіону

Співвідношення учнів та учениць в державних училищах		Співвідношення учнів та учениць у школах німецьких колоній	
Учні	150 (91%)	Учні	1930 (53%)
Учениці	15 (9%)	Учениці	1737 (47%)
Усього	165 (100%)	Усього	3667 (100%)

Згідно з наведеними даними, кількість учениць у державних навчальних закладах становила менше 10%. Це засвідчує вкрай низький рівень доступу жінок до освіти та виражену гендерну нерівність у навчальній системі регіону. На противагу цьому, в освітніх установах німецьких колоній спостерігається явище, яке можна охарактеризувати як виняткову статеву толерантність в освіті: співвідношення хлопців і дівчат серед учнів майже однакове. У деяких випадках кількість учениць навіть перевищує кількість учнів. Наприклад, у сільській школі колонії Мунтау в 1838 році навчалася 30 хлопців і 41 дівчина, а в школі колонії Шензе – 17 хлопців і 20 дівчат.

Аналіз соціального складу учнів дає таку картину (табл. 3):

Таблиця 3

Соціальна структура учнів в училищах Міністерства народної освіти

Дворянство	13 (7,9%)
Діти оберофіцерів	25 (15,2%)
Духівництво	9 (5,5%)
Купецтво	5 (3%)
Міщанство	27 (16,4%)
«Поселяни» (частина селянського стану)	79 (47,9%)
Селяни	1 (0,6%)
Інші соціальні категорії	6 (3,6%)
Усього	165 (100%)

Аналіз таблиці засвідчує, що соціальна дискримінація в освітній сфері регіону не була надто вираженою: частка учнів із привілейованих станів (діти дворян, оберофіцерів, духівництва та купецтва) становила лише 30–35%, тоді як майже половину всіх вихованців складали селяни, а 16,4% – діти міщан. Такий розподіл пояснюється переважно аграрним характером економіки краю, через що кількість представників заможних і вищих верств населення була незначною порівняно з великими міськими центрами.

Висновки. Отже, система державної освіти Бердянського та Мелітопольського повітів у середині XIX століття мала ті ж самі проблеми, що й більшість регіонів російської імперії: обмежений доступ до навчання для широких верств населення, низький рівень грамотності та помітна гендерна нерівність. Рівень освіти на Півдні України залишався одним із найнижчих у державі, особливо серед жінок. Водночас соціальна нерівність у доступі до навчання проявлялася меншою мірою, ніж у більш урбанізованих регіонах імперії. На відміну від цього в менонітських колоніях, де населення дотримувалося європейських освітніх традицій, спостерігалася значно розвиненіша система шкільної освіти. Тут діяла широка мережа навчальних закладів, освіта була доступною практично всім дітям, незалежно від статі, а рівень грамотності наближався до повного. Таким чином, можна зробити висновок, що система освіти російської імперії XIX століття суттєво поступалася за рівнем розвитку європейським моделям того часу.

Список використаної літератури

1. Федорова І. В., Чебан О. М. Розвиток нижчих сільськогосподарських навчальних закладів Півдня України після другої половини XIX – початку XX століть. *Історія України*. 2025. Т. 36 (75), № 2. С. 146–151. URL: https://hist.vernadskyjournals.in.ua/journals/2025/2_2025/23.pdf.
2. Вдовенко В., Абрамова О. Вплив освітньої автономії на якість освіти (на прикладі німецьких початкових училищ Півдня України кінця XIX – початку XX ст.). *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 65, Т. 1. С. 275–82. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/65_2023/part_1/43.pdf.
3. Гончар М. В. Діяльність національних меншин у розбудові нижчої професійної освіти на Півдні України наприкінці XIX – початку XX століття. *Південь України: етноісторичний, мовний, культурний та релігійний виміри* : зб. наук. праць. 2021. Вип. 8. С. 91–97. URL: https://www.academia.edu/49166475/ПІВДЕНЬ_УКРАЇНИ_ЕТНОІСТОРИЧНИЙ_МОВНИЙ_КУЛЬТУРНИЙ_ТА_РЕЛІГІЙНИЙ_ВИМІРИ.
4. Звіти, відомості, історичні довідки про діяльність училищ Мелітопольського повіту із зазначенням дати заснування, стану будівель, чисельність вчителів та учнів, 31 грудня 1837–23 грудня 1838 р. *ДАЗО* (Державний архів Запорізької області). Ф.109 Оріхівське повітове училище дирекції училищ Таврійської губернії, 1811–1875 pp. Оп.1. Спр. 51.

THE STATE OF EDUCATION IN MELITOPOL AND BERDYAN COUNTIES IN THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY

Hranchenko Maksym

Scientific worker in the department of funds

Mykolaiv region museum of local history

graduate student of the Department of Pedagogy and Education

V.O. Sukhomlynsky Educational and Scientific Pedagogical Institute of Admiral Makarov National Shipbuilding University

Introduction. The article examines the state of the education system in Melitopol and Berdyansk counties (now almost the entire territory of Zaporizhia region). Based on the documents of fund 109 (Orikhov County School) of the State Archive of Zaporizhia region, the activities of educational institutions are analyzed, data on their number, time of foundation, location, number of students and teachers are provided. The social and gender structure of students is also analyzed based on data on the number of students of different social classes and genders, and conclusions are drawn about the level of access to education among different social strata of the population, representatives of different nationalities and religions, as well as among men and women. Based on the ratio of the number of students to the population, an approximate, approximate calculation of the share of literate residents of the region was made. In addition to state educational institutions, the region also had an extensive system of schools and colleges in German (Mennonite) colonies, whose residents were carriers of advanced educational traditions of that time. A comparison of the system of state educational institutions and the system of Mennonite educational institutions made it possible to characterize the regional educational system and evaluate it in light of the imperial and global trends of that time. All data on educational institutions of Melitopol and Berdyansk counties, the time of their foundation, location, number of students and teachers, class and gender structure of students in archival sources were compiled by the scribe into convenient tables that facilitate analysis, and therefore were included in the article by the author in their original form. During the work, the author took into account the specifics of the sources – their imperial origin – and carried out the necessary criticism of these materials, which allowed him to draw objective conclusions without political bias regarding the real effectiveness of the imperial educational system in the city. Thus, this work is an important addition to knowledge about the history of education in the Zaporizhia region and Southern Ukraine during the period of the imperial authoritarian regime.

Purpose. The purpose of the article is to study the state of education in Melitopol and Berdyansk counties (modern Zaporizhia region) in the first half of the 19th century, analyze the structure of educational institutions, the level of education of the region's residents at that time, and study the level of access to education of different nations and genders.

Methods. Search, critique, and analysis of archival sources, compilation and analysis of statistical data, comparison of the state education system with institutions in Mennonite colonies

Results. The article highlights the structure of the educational system of Berdyansk and Melitopol counties in the first half of the 19th century, establishes data on educational institutions, dates of their opening, number of students and teachers. The gender and national structure of students is analyzed.

Originality. Based on archival sources, the first is the overall analysis of the education system in Berdyansk and Melitopol counties in the first half of the 19th century. The level of access to education of different nationalities, social classes and genders is analyzed. A comparison is made of two education systems that were relevant for the region: Russian, represented by state educational institutions, and European, represented by institutions of Mennonite colonies.

Conclusion. The state education system of Berdyansk and Melitopol counties in the mid-19th century had the same problems as most regions of the Russian Empire: limited access to education for the general population, low literacy rates, and significant gender inequality. The level of education in Southern Ukraine remained one of the lowest in the country, especially among women. At the same time, social inequality in access to education was less pronounced than in the more urbanized regions of the empire. In contrast, the Mennonite colonies, where the population adhered to European educational traditions, had a much more developed school education system. There was a wide network of educational institutions, education was available to almost all children, regardless of gender, and literacy rates were close to full. Thus, we can conclude that the education system of the Russian Empire of the 19th century was significantly inferior in terms of development to European models of that time.

Keywords: history of education, Zaporizhia, colonization of the Southern Ukraine, Mennonites, German colonies in Southern Ukraine, district and county schools.

References

1. Fedorova I. V., Cheban O.M. (2025) Rozvytok nyzhchykh silskohospodarskykh navchalnykh zakladiv Pivdnia Ukrainy pislia druhoi polovyny XIX – pochatku XX stolit. [Development of lower agricultural educational institutions in Southern Ukraine after the second half of the 19th - early 20th centuries.]. *Istoriia Ukrainy*, 36 (75) 2, 146-151 [in Ukrainian].
2. Vdovenko V., Abramova O. (2023) Vplyv osvithoi avtonomii na yakist osvity (na prykladi nimetskykh pochatkovykh uchylshch Pivdnia Ukrainy kintsia XIX – pochatku XX st.). [The impact of educational autonomy on the quality of education (on the example of German primary schools in Southern Ukraine in the late 19th – early 20th centuries)] *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 65 1, 275-282 [in Ukrainian].
3. Honchar M.V. (2021) Diialnist natsionalnykh menshyn u rozbudovi nyzhchoi profesiinoi osvity na Pivdni Ukrainy naprykintsi XIX – pochatku XX stolittia [The activities of national minorities in the development of lower vocational education in the South of Ukraine in the late 19th and early 20th centuries] *Pivden Ukrainy: etnoistorychnyi, movnyi, kulturnyi ta relihiinyi vymyry*, 8, 91–97 [in Ukrainian].
4. Zvity, vidomosti, istorychni dovidky pro diialnist uchylshch Melitopolskoho povitu iz zaznachenniam daty zasnuvannia, stanu budivel, chyselnist vchyteliv ta uchniv, 31 hrudnia 1837 – 23 hrudnia 1838 r. [Reports, information, historical references on the activities of schools in Melitopol district, indicating the date of foundation, condition of buildings, number of teachers and students, December 31, 1837 – December 23, 1838]. (Fund 109 Orikhiv District School of the Directorate of Schools of the Tavria Province, 1811–1875 Inventory 1. File 51). Ukraine, State archive of the Zaporizhzhia region [in russian].



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 30.11.2025 р.
Прийнято редакцією 30.12.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

**ВІСНИК
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Наукове видання
Збірник наукових праць
СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**BULLETIN
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**
Scientific publication
Collection of research papers
SERIES: PEDAGOGICAL SCIENCES

Відповідальний за підготовку збірника до видання – Лупенко Г. В.
Комп'ютерна верстка, технічне редагування – Ланге Н. В.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за добір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, відповідної галузевої термінології, власних імен та інших відомостей.
Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.
Рукописи та матеріали не повертаються.

Authors should refrain from misrepresenting research results, which could damage the trust in the journal, the professionalism of scientific authorship, and ultimately the entire scientific endeavour.
Authors whose names appear on the submission have contributed sufficiently to the scientific work and therefore share collective responsibility and accountability for the results.
Authors should understand that they carry personal liability for the provided text of manuscript.

Підп. до публ. 30.12.2025.
Формат 60x84/8. Умов. друк. арк. 30,57. Тираж 120 пр. Зам. №3544
Облік.-вид. арк. 31,94. Папір офсетний. Гарнітура Таймс.
Видавництво Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка.
41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Київська, 24.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи СМв № 046 від 16 червня 2014 року.

ISSN 2410-0897

