

**МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ  
ДЕРЖАВНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

**НАУКОВИЙ ВІСНИК  
МЕЛІТОПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
СЕРІЯ: ПЕДАГОГІКА**

**1 (34)' 2025**

**ЗАСНОВАНИЙ  
У ВЕРЕСНІ 2008 РОКУ**

**ВИХОДИТЬ ДВІЧІ НА РІК**

**ЗАПОРІЖЖЯ  
2025**

УДК 378 (066)  
ББК 74.58  
Н 34

## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

- ВЕНЦЕВА Надія** – доктор педагогічних наук, професор кафедри менеджменту та адміністрування, Бердянський державний педагогічний університет (Україна);
- ВОРОВКА Маргарита** – доктор педагогічних наук, професор кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);
- КОЛЕВА Красимира** – доктор філології, лектор, Шуменський університет «Єпископ Костянтин Преславський» (Республіка Болгарія);
- КОНОВАЛЕНКО Тетяна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);
- КРУГЛИК Владислав** – доктор педагогічних наук, професор кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);
- КУЧАЙ Тетяна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II (Україна);
- ЛЯПУНОВА Валентина** – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);
- МАКСИМОВ Олександр** – доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);
- НЕЧИПОРЕНКО Валентина** – доктор педагогічних наук, професор, ректор, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» (Україна);
- ПАВЛЕНКО Анатолій** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» (Україна);
- ПОЗДНЯКОВА Олена** – доктор педагогічних наук, перший проректор, доцент кафедри спеціальної освіти та психології, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» (Україна);
- ПОЗДНЯКОВА-КИРБЯТ'ЄВА Елліна** – доктор соціологічних наук, професор, проректор з навчальної роботи, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» (Україна);
- СЕГЕДА Наталя** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);
- ФУНТІКОВА Ольга** – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти, Маріупольський державний університет (Україна);
- ЦОКУР Ольга** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри романо-германської філології і методики викладання іноземних мов, Міжнародний гуманітарний університет (Україна);
- ШЕВЧЕНКО Юлія** – доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

## РЕДАКЦІЯ

- Головний редактор**  
СЕГЕДА Наталя
- Заступник головного редактора**  
КОНОВАЛЕНКО Тетяна
- Відповідальний редактор**  
ДУБЯГА Світлана
- Редактор-перекладач**  
БАРАНЦОВА Ірина
- Коректор**  
МАДЕНОВА Олена
- Комп'ютерна верстка**  
ОДНОРОГ Тетяна
- Адреса редакції**  
вул. Наукового містечка, 59,  
м. Запоріжжя, Запорізька область,  
Україна, 69000  
e-mail: pedagogy@mdpu.org.ua

*Присвячений актуальним проблемам гуманітаризації і гуманізації освіти. Автори розглядають освітні феномени та явища у філософсько-антропологічному вимірі, порушують проблеми творчого розвитку суб'єктів навчання і виховання, висвітлюють концептуальні позиції та експериментальні методики щодо вдосконалення сучасної педагогічної освіти.*

*Рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького протокол № 18 від 24.06.2025 р.*

<http://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv>

**Входить до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») з педагогічних наук (спеціальності: 011 Освітні, педагогічні науки, 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 014 Середня освіта, 015 Професійна освіта відповідно до Наказу МОН України від 02.07.2020 №886.**  
<http://nfv.ukrintei.ua/view/5b1925e27847426a2d0ab4b6>

Свідоцтво про державну реєстрацію  
КВ № 14524-3495Р від 15.09.2008 р.  
Свідоцтво про державну перереєстрацію  
КВ № 22131-12031 ПР від 16.05.2016 р.

doi: 10.33842/22195203-2024-2-33-58

© Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2025

## ЗМІСТ

## ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

<b>Гостіщева Наталя, Харченко Тетяна</b>	
Соціальні мережі в навчанні англійської мови .....	7
<b>Афанасьєва Людмила, Глебова Наталя, Глинська Людмила</b>	
Творчий потенціал філософії в контексті сучасної університетської освіти .....	12
<b>Батарейна Ірина, Воробйова Орена</b>	
Віртуальні субкультури як феномен сучасного цифрового суспільства.....	17
<b>Борідко Ольга, Чайковська Ульяна</b>	
Комунікативна компетентність як складова професійного успіху: міждисциплінарний підхід до навчання.....	23
<b>Гончарова Ольга, Маслова Марія</b>	
Ціннісні орієнтації учнівської молоді запорізького краю: європейський вектор .....	29
<b>Калько Ірина, Павлюк Олена</b>	
Розвиток педагогіки партнерства у просторі освіти України на початку XXI століття .....	36
<b>Круглик Владислав, Чихун Віталій</b>	
Зарубіжний досвід з розробки гейміфікаційних стратегій у процесі навчання фахівців з цифрових технологій.....	43
<b>Маслова Анна, Криворотько Анастасія</b>	
Соціально-педагогічний супровід дітей із родин ВПО в умовах війни .....	51
<b>Сегеда Наталя, Топалов Євген</b>	
Актуальний міждисциплінарний науковий дискурс концепта «особистісна ефективність» .....	56

## ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

<b>Волік Наталя, Ляпунова Валентина</b>	
Розвиток емоційного інтелекту як напрямок психологічного консультування в закладі дошкільної освіти .....	63
<b>Гузь Володимир</b>	
Теоретичні засади проблеми пізнавальної активності дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.....	71
<b>Мержева Лариса, Врубель Ганна</b>	
Формування здоров'язбережувальної компетентності студентів сучасного закладу вищої освіти на заняттях диригентсько-хорового циклу.....	79
<b>Черкашина Крістіна, Дубяга Світлана</b>	
Професійне зростання вчителя початкової школи як ключ до ефективного навчання молодших школярів .....	84
<b>Шевченко Юлія</b>	
Моральне виховання підлітків засобами музичного мистецтва.....	90

## СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

<b>Обозний Владислав, Маслова Аліна</b>	
Розкриття потенціалу: використання систем досягнень для натхнення на навчання школярів у цифрову епоху.....	95
<b>Зіненко Наталя</b>	
Мультиmodalність у викладанні англійської мови .....	100
<b>Барбашова Ірина</b>	
Особливості застосування мультимедійних презентацій в початковій школі .....	107

<b>Борідко Ольга</b>	Формування навичок академічного письма як засіб протидії академічній недоброчесності.....	113
<b>Максимик Катерина, Лавришин Ірина</b>	Експериментальне дослідження впливу штучного інтелекту на ефективність підготовки до уроків математики.....	119
<b>Надольська Юлія, Спіфанцева Лариса</b>	Розвиток soft skills у здобувачів вищої освіти на заняттях з літератури німецькомовних країн .....	129
<b>Омельченко Павло</b>	Формування професійно-екологічної компетентності у підготовці майбутніх фахівців промислової фармації.....	136
<b>Переверзева Олена</b>	Методи і прийоми самостійної роботи студентів під час виконання анотацій на вокально-хорові твори .....	143
<b>Переворська Олена, Приходько Тетяна, Ісаченко Вікторія</b>	Підготовка майбутніх логопедів до роботи з дітьми дошкільного віку за допомогою лялькотерапії.....	153
<b>Сюсюкан Юрій</b>	Особливості застосування штучного інтелекту під час навчання фізики.....	159
<b>Таган Людмила</b>	Основні напрямки етапів корекційної роботи при дислалії.....	167
<b>Чайковська Ульяна</b>	Інтерактивні методи у формуванні соціально-комунікативних навичок здобувачів вищої освіти.....	173

## АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

<b>Григор'єва Яна</b>	Формування морально-етичних понять та уявлень молодших школярів: особливості та значення .....	178
<b>Євлах Максим</b>	Зарубіжний досвід формування медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій.....	183
<b>Комарницький Кирило</b>	Методи та засоби формування компетентності з кібернетичної безпеки в процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів.....	191
<b>Кумейко Владислав</b>	Моделювання процесу використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій під час змішаного навчання у професійній підготовці фахівців у галузі інформаційних технологій .....	200
<b>Сидорчук Руслан</b>	Зарубіжний досвід проблеми формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців ІТ-технологій засобами проєктних методів навчання.....	209
<b>Відомості про авторів</b> .....		217

## CONTENTS

**EDUCATION IN PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL REFLECTIONS**

<b>Natalia Gostishcheva, Tetiana Kharchenko</b> Social networking in the English classroom.....	7
<b>Afanasieva Liudmyla, Hlebova Natalia, Glyns'ka Liudmyla</b> Creative potential of philosophy in the context of of modern university education .....	12
<b>Batareina Iryna, Vorobiova Oryna</b> Virtual subcultures as a phenomenon of modern digital society .....	17
<b>Boridko Olga, Chaikovska Uliana</b> Communicative competence as a component of professional success: an interdisciplinary approach to learning.....	23
<b>Goncharova Olga, Maslova Mariia</b> Value orientations of Zaporizhzhia region youth students: European vector.....	29
<b>Kalko Iryna, Pavliuk Olena</b> Development of partnership pedagogy in the space of education institutions of Ukraine at the beginning of the XXI st century .....	36
<b>Kruhlyk Vladyslav, Chykhun Vitalii</b> Foreign experience in the development of gamification strategies in the training of digital technology specialists.....	43
<b>Maslova Anna, Kryvorotko Anastasiia</b> Socio-pedagogical support for children from internally displaced families in the context of war .....	51
<b>Sheheda Nataliia, Topalov Yevhen</b> The Current Interdisciplinary Scientific Discourse on the Concept of “Personal Effectiveness” .....	56

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF THE CREATIVE PERSONALITY DEVELOPMENT**

<b>Volik Nataliia, Liapunova Valentyna</b> Development of emotional intelligence as a direction of psychological counseling in a preschool education institution .....	63
<b>Huz Volodymyr</b> Theoretical foundations of the problem of cognitive activity of preschool and primary school children.....	71
<b>Merzheva Larysa, Vrubel Anna</b> Formation of Health-Protecting Competence of Students of a Modern Higher Education Institution in The Conducting-Choir Cycle Classes.....	79
<b>Cherkashyna Kristina, Dubiaha Svitlana</b> Professional Growth of Primary School Teachers as the Key to Effective Learning of Primary School Students .....	84
<b>Shevchenko Yuliia</b> Moral Education of Adolescents through Musical Art .....	90

**CONTEMPORARY PEDAGOGICAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS**

<b>Oboznyi Vladislav, Maslova Alina</b> Unlocking potential: leveraging achievement systems to inspire secondary students’ learning in the digital era.....	95
<b>Zinenko Natalia</b> Multimodality in English language teaching.....	100
<b>Barbashova Iryna</b> Peculiarities of using multimedia presentations in primary school.....	107

<b>Boridko Olga</b>	Formation of academic writing skills as a means of combating academic dishonesty .....	113
<b>Maksymyk Kateryna, Lavryshyn Iryna</b>	Experimental study on the impact of artificial intelligence on the effectiveness of mathematics lesson preparation.....	119
<b>Nadolska Yuliia, Yepifantseva Larysa</b>	Development of soft skills in higher education students in classes on the literature of German-speaking countries.....	129
<b>Omelchenko Pavlo</b>	Formation of professional-ecological competence in the training of future specialists of industrial pharmacy .....	136
<b>Pereverzeva Olena</b>	Methods and techniques of independent work of students on the writing of annotations for vocal and choral works.....	143
<b>Perevorska Olena, Prykhodko Tetiana, Isachenko Viktoriia</b>	Training Future Speech Therapists to Work with Preschool Children through Puppet Therapy .....	153
<b>Siusiukan Yurii</b>	Peculiarities of using artificial intelligence in physics education.....	159
<b>Tagan Liudmyla</b>	Main directions of the stages of correctional work for dyslalia .....	167
<b>Chaikovska Uliana</b>	Interactive methods in the formation of social and communicative skills of higher education students.....	173

## POST-GRADUAL WORKSHOP

<b>Hryhorieva Yana</b>	Formation of Moral and Ethical Concepts and Ideas in Younger Schoolchildren: Features and Significance .....	178
<b>Yevlakh Maksym</b>	Foreign experience in developing media literacy in the professional training of digital technology specialists .....	183
<b>Komarnytsky Kyrylo</b>	Methods and Tools for Developing Cybersecurity Competence in the Professional Training of Future Software Engineering Specialists .....	191
<b>Kumeiko Vladyslav</b>	Modeling of the process of using information and communication technologies during blended learning in the professional training of specialists in the field of information technologies.....	200
<b>Sydorchuk Ruslan</b>	Foreign experience in the problem of developing information and digital competence of future IT specialists through project-based learning methods.....	209
<b>Information about authors</b> .....		220

## ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

УДК 316.472.4: [37.016:811]

### SOCIAL NETWORKING IN THE ENGLISH CLASSROOM

Natalia Gostishcheva, Tetiana Kharchenko

*Bogdan Khmelnsky Melitopol State Pedagogical University*

#### Resume:

The article deals with the issues, based on the idea that social networking may have educational potential in the English Classroom. The realities of the modern world of Internet and gadgets demonstrate that young people prefer virtual life to real communication, many students tend to spend time on social networking than doing exercises. Thus, time spent on using a smartphone not for entertainment but for studying foreign languages allows to turn the process of learning into an exciting activity. The article is aimed at analyzing the possibilities of using social networks in the process of learning foreign languages. The advantages of social networks as a means of learning English are outlined. Didactic peculiarities of current popular social networks, such as Lang-8, Mylanguageexchange, Interpals, Youtube, Facebook, Instagram, TikTok are paid attention to. It is proved that social networks serve as platforms to improve the students' foreign language communication skills – reading, listening, speaking and writing as well as spelling, grammar and pronunciation. Besides, students are sure to develop their creativity, critical thinking, cooperation and other soft skills.

#### Key words:

social networks; learning foreign languages; digital technologies; communication skills; educational platforms.

#### Анотація:

**Гостіщева Наталя, Харченко Тетяна. Соціальні мережі в навчанні англійської мови.**

У статті розглядаються питання використання соціальних мереж у навчанні іноземних мов. Реалії сучасного світу показують, що молодь надає перевагу не реальному, а віртуальному спілкуванню у соціальних мережах. Таким чином, використання смартфона для вивчення іноземних мов можна перетворити на інструмент навчання. Стаття спрямована на аналіз можливостей використання соціальних мереж у процесі вивчення іноземних мов. Окреслено переваги соціальних мереж як засобу вивчення англійської мови для вдосконалення іншомовних навичок студентів – читання, аудіювання, говоріння та письма, а також сприяє розвитку креативності, критичного мислення, співпраці, тощо. Приділено увагу дидактичним особливостям сучасних популярних соціальних мереж, таких як Lang-8, Mylanguageexchange, Interpals, Youtube, Facebook, Instagram, TikTok.

#### Ключові слова:

соціальні мережі; вивчення іноземних мов; цифрові технології; комунікативні навички; освітні платформи.

Introduction. The digitalization of the modern world and the development of computer technologies have become the starting point for the modernization and reconstruction of many spheres of human life including education. The reality of the modern world displays lack of real communication and a tendency to a virtual one. Currently, it is impossible to imagine the learning process without the use of information computer technologies. Otherwise, this process will not meet modern quality standards. However, using a smartphone can become a useful way of studying foreign languages. Every year the influence of digital technologies on education increases sometimes displacing traditional forms of education. Undoubtedly, traditional methods of teaching foreign languages make the basis of mastering foreign grammar and vocabulary but communication with native speakers, which has become available thanks to the progress of information technologies, improves listening, reading, writing and speaking skills more effectively. There appear new software platforms and services containing interactive tasks which contribute to greater involvement of students within the educational process.

The most advanced Internet users are representatives of the younger generation. Many students prefer spending time on social networks to boring exercising. It is easier for them to scroll the phone, surfing the net, chatting or texting while the educational process requires too much effort. Most of them are hard to get interested in the traditional learning process, so new methods with social networking focus are coming to replace them.

The use of resources of the global computer network contributes to the development of intercultural communication, significantly helps in the search for information necessary for students on scientific, professional and social issues. Recently, the number of databases, sites and information search systems that can be used while learning English have expanded significantly. Internet resources are sources of current and authentic information. Modern computer technologies make it possible to use the Internet as a tool for communication and a means of learning.

Many students who study foreign languages outside the language environment, in the conditions of real communication, face certain linguistic and psychological difficulties (the speed of speech of

native speakers, the peculiarities of colloquial speech; psychological fear of making a mistake, being misunderstood, etc.). The need for students to acquire experience of independent speech activity with native speakers as well as formation of various communicative competences require new methodical solutions. One of such solutions can be the use of social networks in foreign language learning.

Analysis of recent research and publications. Social networks have penetrated all the spheres, including the process of teaching English. The essence of social networks is to search for and establish connections between people, which was written about at the end of the 19th century by E. Durkheim and F. Tonis (Tonis, 2005) In the scientific works of these scientists, the idea was developed that social groups can exist in the form of personal and direct social connections.

The term "social network" was introduced in 1954 by the English sociologist James Barnes. Thus, the scientist denoted any social structure and a variety of social relationships, but the definition has changed even today, primarily understanding online networks of remote communication between group members created in virtual space (Barnes, 1975, P. 39-58).

Today, the concept of "social network" is interpreted as a special type of communication between users on the Internet. A more precise explanation is found in D.M. Boyd and N.B. Alison, who call a virtual social network (social network site) a service based on Internet technologies that allows individual users:

- to create open (public) or partially open user profiles;
- to create a list of users with whom they are in social connection;
- to have access to the lists of communications of "friends", that is, to the social networks of other users within the system (Boyd, 2007 P. 210-230).

D. Gilpin defines social networks as interactive online media that act as channels for relationships and the transfer of information (Gilpin, 2011, P. 232-250). A. Handley and A. Chapman define social networks as a steadily growing and developing collection of online tools, platforms and applications that allow all the people to interact and exchange information (Handley, Chapman, 2011).

Nowadays social networks are defined as websites and apps that allow users and organizations to connect, communicate, share information and form relationships. People can connect with families, friends, others in the same area, and those with the same interests. Katie Terrell Hanna considers that social networks have evolved into one of the most important uses of the internet today and play a critical role in modern life, facilitating social interaction as well as business, education, and entertainment. The author outlines several key purposes of social networking:

– Sharing. Social networks allow geographically dispersed friends and families to stay connected by sharing updates, photos and videos.

– Learning. Users can receive real-time news, explore trending topics and keep up with community developments.

– Interacting. Online platforms break time and distance barriers through real-time communication via text, audio or video chat (e.g., WhatsApp, Instagram Live).

– Marketing. Businesses use social networks to build brand awareness, retain customers, and promote products or services. (Terrell Hanna, 2025).

Scientists all over the world take the issues of using social networks as a means of learning into consideration. Thus, foreign experts in the field of distance and online learning G. Dudeney and N. Hockley highlighted their own views on the ways, possibilities, disadvantages and advantages of using information technologies in the process of learning foreign languages (Laborda, Royo, 2007). J. Hall and M. Walsh investigated the problem of interaction between a teacher and a student during foreign language studies using information technologies (Hall, Walsh, 2002).

The use of social networks in the process of learning a foreign language is a range of scientific interests of Ukrainian researchers as well. O. Tyshkova denotes the concept of a social network as "a social structure formed by individuals or organizations. It reflects various connections between them through social relationships, the purpose of which is to transfer various requested information using modern information technologies in virtual space, which is becoming increasingly relevant in the information society" (Tyshkova, 2014, p. 64) S. Ivashnyova considers a social network as "a virtual platform that provides its means for supporting, creating, developing, displaying and organizing social contacts, including data exchange between users, which involves the preliminary creation of an account" (Ivashnyova, 2012, p. 14). B. Vakhula offers the following definition: "A social network is a specially implemented possibility of remote interaction of people for the purpose of exchanging information, usually of a clearly expressed thematic orientation" (Vakhula, 2012, p. 32).

Based on the above definitions, we can identify the main features of social networks, including social structure, information exchange, relevance in the modern information society. Considering these characteristics as those that contribute to the creation of active interaction between participants in the information and communication environment, modern teachers use social networks in the educational process, in particular when teaching a foreign language.

Thus, the purpose of the article is to analyze the possibilities of using social networks in the process

of learning a foreign language and to clarify their didactic characteristics.

Results and discussions. Social networks assume communication between a teacher and students, as well as between students. This means that the teacher can provide various educational materials through social networks, and students can complete assignments independently or in groups. The use of social networks makes the learning process interesting, diverse and involving.

Social networks have evident advantages in their use in teaching foreign languages, among which the following can be highlighted:

- 1) Relevance of social networks in the modern world;
- 2) Widespread use of social networks among young people;
- 3) Ability to post a large amount of information;
- 4) Availability through any device (computer, smartphone, iPad, etc) anywhere and at any time (including during the lesson);
- 5) Ability to carry out activities remotely;
- 6) Interactivity;
- 7) Ability to use information available on the network, comment it and add one's own content;
- 8) Multifunctionality (the ability to implement various types of activities on one platform);
- 9) Ability to organize groups, communities, conversations of different types; while the creation of closed communities and groups can contribute to increasing the status of students, create additional motivation for learning;
- 10) Increasing the authority of the teacher (he becomes closer to the student, since he shows his belonging to the modern world and declares the possibility of working, using modern teaching tools understandable to the student).

Social networks also relieve stress and anxiety in learning a foreign language and practice using it in the environment familiar to young people. The modern student is significantly ahead of the teacher in mastering various Internet resources, including social networks, therefore the issue of studying the use of social networks as a tool for learning a foreign language is becoming increasingly relevant.

During the course of studying a foreign language, the teacher can use a personal account on a social network, a specially created group, page or public, etc. Using of a social network involves not only the exchange of information, but also joint viewing of video materials with subsequent discussion in the comments, the creation of thematic sections, recording thematic "stories", etc. Such types of work significantly increase the level of motivation of students to study, contribute to the creation of information and communicative environment, provide the opportunity to communicate with native speakers, and the opportunity to feel like a real subject of speech.

Among the popular social networks it is worth mentioning Lang-8, Mylanguageexchange, Interpals, Youtube, Facebook, Instagram, TikTok. In order to implement social networks into the English Classroom teachers should analyze and take into account their linguistic and didactic aspects. The most important aim of mastering English is acquiring foreign language communication skills.

Thus, the social network "Lang-8" is focused on communication in text format, improving spelling and grammar skills. The key characteristics of this social network are simplicity and clarity. The users of "Lang-8" communicate with native speakers and are supposed to write and publish texts in the language under study. Any participant who received a message, reads the text, checks and points out the mistakes made. Thus, the sender can immediately see the mistakes pointed by the followers and edit the text. It should be noted that texts with bright, apt titles on interesting, relevant and actual topics are read and checked more actively. Therefore, the teacher needs to work carefully on the selection of topics offered to students. The lack of speaking is considered to be the disadvantage of this social network, although it can be easily eliminated by establishing contacts with foreigners outside of "Lang-8". The main advantage is that the text is checked not by the teacher, but by native speakers, which increases motivation to study English.

The world-famous correspondence service "MyLanguageExchange" is based on attracting people from all over the world and follows the principle of "language exchange". The platform provides the opportunity to select optimal interlocutors. During registration, one must specify which country his pen pal should be from, what his native language is, what language he is learning, and indicate the age category of the person. From the proposed list of people selected by the service, one can choose the most interesting interlocutors in his opinion and start communicating. Unlike "Lang-8", there is the opportunity to practise both oral and written speech. The service also provides word games and interesting material for reading.

Another useful tool for developing oral speech can be the social network "InterPals" which is a platform to make new friends, practice languages with native speakers and meet travellers. This platform provides a search for like-minded people and communication in a foreign language. The subscribers indicate their language priorities, preferences and find interlocutors and improve their level of proficiency in a foreign language.

A wide-spread service YouTube is used not only as an entertainment platform, but as a popular virtual educational space where you can find high-quality educational content for people of all ages who are learning foreign languages. On YouTube, you can consolidate and practice grammar skills, expand your

vocabulary, improve your pronunciation, and broaden your worldview. Users are offered interesting and diverse content: full-fledged courses on learning foreign languages, videos with explanations of grammatical material, with thematic vocabulary, songs and slang, etc. Among the variety of channels aimed at learning a language, there may be highlighted: "BBC learning English", "TED-Ed", "EngVid", "English with Lucy", "Rachel's English", "National Geographic", "Learn English with Mrduncan", "EnglishClass.101.com", "Puzzle English", "EnglishLessons4U", "English Spot", etc. Using meaningful, interesting, and easy-to-understand YouTube material will become an effective additional tool during foreign language classes.

In addition to the mentioned above services there are social networks that mainly involve communication, namely Instagram, Facebook, TikTok.

Using Instagram, a teacher can create a unique foreign language environment. For example, when viewing created posts with explanations of vocabulary, meaningful pictures and texts, students memorize information faster, since clip perception is triggered. Watching short videos (Reels) improves listening and pronunciation skills. Involving students in commenting on posts actively contributes to foreign language communication. Stories – a function that allows to publish photos and 15-second videos that are stored for a day – attract Instagram users' attention. Students can be offered to complete tasks in stories, for example, publish the correct answer to the questions asked, conduct a survey, demonstrate a certain speech skill. Usually, this type of tasks is positively perceived by students, since they are easy but interesting to complete, but such tasks significantly increase motivation to learn a foreign language.

The social network Facebook can also become an environment for learning a foreign language. Facebook allows teachers to create courses for students, where they can make connections, share university news, write comments practising English communication. Using this Internet resource, a teacher can involve students in analyzing information, improve their communication skills. Facebook is appropriate to use not only for the purpose of exchanging educational materials, audio and video files, presentations, but also for creating one's own content. The teacher can initiate making a public page of the group and encourage the students' posting different thematic materials with the task to comment the information of the groupmates. Such tasks contribute to the development of critical thinking and practising English in use. Working together makes the basis of networking and contributes to communicating in a foreign language at an informal level. After all, sometimes students can express themselves more actively in social networks, rather than in the format of real communication.

Another social network, TikTok, which is a social media platform for creating, sharing and discovering short videos has recently appeared and gained popularity among youth. Videos can last up to 60 seconds. If involved in studying foreign languages through this platform a teacher can offer to watch videos, demonstrating the use of different grammar structures or lexical units in real life situations. Teachers can also participate in creating content: using an entertaining form, explaining key points of the topic, which contributes to better memorization, or explaining the meaning of words and demonstrating their pronunciation. The teacher can also recommend to subscribe to the pages which he finds useful and effective to support students in their process of mastering the language. He can also encourage the students to create their own video that demonstrate understanding of the topic under study. The results of the work can be discussed offline or by commenting on the video.

It should be pointed that using social networks for the educational purpose the role of a teacher changes to a certain degree. He not only teaches and controls, but also organizes, instructs, suggests and is an equal participant in networking. It is important for the teacher to be an active user of social networks, an initiator, advisor, researcher and mentor. Using social networks as a tool for learning a foreign language will also contribute to the establishment of interpersonal relationships, provide an opportunity to shorten the distance between the teacher and students, and create a positive atmosphere for communication. When using social networks as a modern tool for learning a foreign language, it is important for the teacher to remember to adhere to moral and ethical norms, fact-checking, not to violate privacy, and to carefully consider the content and possible consequences of flash mobs and challenges. It is also worth monitoring the time spent using social networks in the educational process, since these resources are based on the principle of maximum attention concentration and are effective additional, rather than the main, means of learning.

Conclusion. To sum up, social networks have educational potential and allow to effectively and creatively solve problems of being used while learning foreign languages. As active users of social networks, students have the opportunity to use these resources not only for entertainment purposes, but also to gain knowledge and skills in communicating in a foreign language. Such social networks as Lang-8, MyLanguageExchange, InterPals, YouTube, Facebook, Instagram and TikTok if used professionally can meet the requirements to develop speaking and writing skills, improve spelling and pronunciation, increase grammar and vocabulary and broaden the worldview. Global net provides live use of foreign language, expressed by native speakers that supplies students with authentic patterns of

nowadays English communication. The experience of using social networks as a means of increasing motivation to learn a foreign language proves to

create a communicative environment between a teacher and students. It broadens the perspectives to both group studies and self-study.

### References

- Barnes, J.A. (1975). Class and Committees in Norwegian Island Parish. Human Relations. Hafner Press. NY. P. 39-58 [in English]
- Boyd, D.M., Ellison, N.B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. Journal of Computer-Mediated Communication. Vol. 13 (1). P. 210-230. [in English]
- Gilpin, D.R. (2011). Working the Twittersphere: Microblogging as professional identity construction A networked self: Identity, community, and culture on social network sites. NY, Chapter 11. P. 232-250. URL: [https://www.academia.edu/197814/Working\\_the\\_Twittersphere\\_Microblogging\\_as\\_professionalidentity\\_construction](https://www.academia.edu/197814/Working_the_Twittersphere_Microblogging_as_professionalidentity_construction) [in English]
- Hall, J., Walsh, M. Teacher-Student Interaction and Language Learning. Annual Review of Applied Linguistics. 2002. V. 22 (1). P. 186-203. URL: [https://www.researchgate.net/publication/231872069\\_Teacher-student\\_interaction\\_and\\_language\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/231872069_Teacher-student_interaction_and_language_learning) [in English]
- Handley, A., Chapman, A. (2012). Content Rules. How to Create Killer Blogs, Podcasts, Videos, Ebooks, Webinars (and More) That Engage Customers and Ignite Your Business. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons. 320 p. URL: [https://books.google.com.ua/books/about/Content\\_Rules.html?id=Swo8LIbMc54C&redir\\_esc=y](https://books.google.com.ua/books/about/Content_Rules.html?id=Swo8LIbMc54C&redir_esc=y) [in English]
- Ivashnova, S. (2012). Vykorystannia sotsialnykh servisiv ta sotsialnykh merezh v osviti. Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky. № 2. S. 15–17. [in Ukrainian]
- Laborda, J.G., & Royo, T.M. (2007). Book review: How to teach English with Technology (Gavin Dudeney & Nicky Hockly). Educational Technology & Society, 10 (3), 320-324. URL: [https://www.academia.edu/1752931/How\\_to\\_teach\\_English\\_with\\_technology](https://www.academia.edu/1752931/How_to_teach_English_with_technology) [in English]
- Terrell Hanna, K. (2025). What is social networking and how does it work? URL: <https://www.techtarget.com/whatis/definition/social-networking> [in English]
- Tonis, F. (2005) Spilnota ta suspilstvo. Osnovni poniattia chystoi sotsiolohii. Kyiv: Dukh i litera, 2005. 262 p. [in Ukrainian]
- Tyshkova, O. (2014). Sotsialni merezhi yak vyklyk suchasnosti v osvitnomu seredovyshchi. Visnyk Instytutu rozvytku dytyny. Ser.: Filosofiia, pedahohika, psykholohiia. Vyp. 34. S. 63-72. [in Ukrainian]
- Vakhula, B.I. (2012). Sotsialni internet-merezhi, yikhni funktsii ta rol u formuvanni hromadianskoho suspilstva. Visnyk Lvivskoho universytetu. Vyp. 6. S. 312–313. [in Ukrainian]

### Information about the authors:

**Gostishcheva Natalia Oleksiivna**  
gosnat06@gmail.com  
Bogdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Kharchenko Tetiana Ivanivna**  
germanic.philology@mstu.edu.ua  
Bogdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-7-11

Received at the editorial office 02. 06. 2025.  
Accepted for publishing 15. 06. 2025.

### Список використаних джерел

- Вахула, Б.Я. (2012) Соціальні інтернет-мережі, їхні функції та роль у формуванні громадянського суспільства. Вісник Львівського університету. Вип. 6. С. 312–313.
- Івашнєва, С. (2012) Використання соціальних сервісів та соціальних мереж в освіті. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. № 2. С. 15–17.
- Тишкова, О. (2014) Соціальні мережі як виклик сучасності в освітньому середовищі. Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. Вип. 34. С. 63-72.
- Тьоніс, Ф. (2005) Спільнота та суспільство. Основні поняття чистої соціології. Київ: Дух і літера, 262 с. URL: [https://shron1.chtyvo.org.ua/Tonis\\_Ferdynand/Spilnota\\_ta\\_suspilstvo\\_Osnovni\\_poniattia\\_chystoi\\_sotsiolohii.pdf](https://shron1.chtyvo.org.ua/Tonis_Ferdynand/Spilnota_ta_suspilstvo_Osnovni_poniattia_chystoi_sotsiolohii.pdf)
- Barnes, J.A. (1975) Class and Committees in Norwegian Island Parish. Human Relations. Hafner Press. NY. P. 39-58
- Boyd, D.M., Ellison, N.B. (2007) Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. Journal of Computer-Mediated Communication. Vol. 13 (1). P. 210-230.
- Gilpin, D.R. (2011) Working the Twittersphere: Microblogging as professional identity construction A networked self: Identity, community, and culture on social network sites. NY, Chapter 11. P. 232-250. URL: [https://www.academia.edu/197814/Working\\_the\\_Twittersphere\\_Microblogging\\_as\\_professionalidentity\\_construction](https://www.academia.edu/197814/Working_the_Twittersphere_Microblogging_as_professionalidentity_construction)
- Hall, J., Walsh, M. Teacher-Student Interaction and Language Learning. Annual Review of Applied Linguistics. 2002. V. 22 (1). P. 186-203. URL: [https://www.researchgate.net/publication/231872069\\_Teacher-student\\_interaction\\_and\\_language\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/231872069_Teacher-student_interaction_and_language_learning)
- Handley, A., Chapman, A. (2012) Content Rules. How to Create Killer Blogs, Podcasts, Videos, Ebooks, Webinars (and More) That Engage Customers and Ignite Your Business. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons. 320 p. URL: [https://books.google.com.ua/books/about/Content\\_Rules.html?id=Swo8LIbMc54C&redir\\_esc=y](https://books.google.com.ua/books/about/Content_Rules.html?id=Swo8LIbMc54C&redir_esc=y)
- Laborda, J.G., & Royo, T.M. (2007). Book review: How to teach English with Technology (Gavin Dudeney & Nicky Hockly). Educational Technology & Society, 10 (3), 320-324. URL: [https://www.academia.edu/1752931/How\\_to\\_teach\\_English\\_with\\_technology](https://www.academia.edu/1752931/How_to_teach_English_with_technology)
- Terrell Hanna, K. (2025) What is social networking and how does it work? URL: <https://www.techtarget.com/whatis/definition/social-networking>

### Відомості про авторів:

**Гостішева Наталя Олексіївна**  
gosnat06@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

**Харченко Тетяна Іванівна**  
germanic.philology@mstu.edu.ua  
Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-7-11

Матеріал надійшов до редакції 02. 06. 2025 р.  
Прийнято до друку 15. 06. 2025 р.

## ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ФІЛОСОФІЇ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Людмила Афанасьєва, Наталя Глебова, Людмила Глинська

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті здійснено теоретичний аналіз особливостей творчого підходу до викладання філософії у вищій школі в контексті глобалізації та соціальної невизначеності. Встановлено, що ключовим завданням викладача філософії стає не передавання канонів, а створення умов для самостійного мислення. Для цього важливо оновлювати методичний інструментарій, активно використовувати кейс-методи, діалогічні підходи, філософське есе як форму вільного міркування, а також інструменти цифрової гуманітаристики. Творчий викладач не боїться експериментувати з формами подачі матеріалу, залучати нетрадиційні джерела та стимулювати нестандартне мислення студентів. Упровадження творчих підходів у філософську освіту сприяє розвитку в студентів гнучкого та критичного мислення, здатності до самостійного аналізу складних проблем та прийняття обґрунтованих рішень у різноманітних життєвих ситуаціях. Стверджується, що особливу роль творчий підхід відіграє у розвитку комунікативних навичок студентів. Участь у дебатах, дискусіях, групових проєктах та філософських діалогах сприяє вдосконаленню їхньої здатності чітко та аргументовано висловлювати власні думки, слухати та розуміти позицію інших, вести конструктивну полеміку та знаходити компромісні рішення. Ці навички є незамінними для успішної соціальної взаємодії та професійної комунікації в сучасному світі.

### Ключові слова:

філософія; творче викладання; інноваційні методи; викладач; студенти; вища школа.

### Resume:

**Afanasyeva Liudmyla, Hlebova Natalia, Glyns'ka Liudmyla. Creative potential of philosophy in the context of modern university education.**

The article provides a thorough theoretical analysis of the creative potential of philosophy as an academic discipline in the system of modern university education. The authors consider philosophy not only as a body of knowledge or theoretical doctrines, but also as a dynamic space for the development of intellectual initiative, interdisciplinary thinking and humanitarian reflection. Particular attention is paid to the challenges facing philosophical education in the context of globalization, digitalization and social uncertainty. It is noted that the key goal of philosophical teaching in higher education is not the mechanical transmission of canonical knowledge, but the creation of a stimulating environment for independent, critical and creative thinking of students.

The paper emphasizes the need to update the methodological tools of the teacher: the use of case methods, problem-based learning, dialogic forms of communication, the philosophical essay as a genre of personal reflection, and digital humanities. The creative teacher acts as a moderator of philosophical search, which is characterized by openness to experiments, interdisciplinarity and the involvement of non-standard sources of knowledge – literature, art, cinema, social media.

The importance of developing students' communicative competence through participation in philosophical dialogues, debates, group projects, and other forms of interactive work is emphasized. Such methods contribute to the formation of the ability to reasonably express one's own position, listen to an opponent, and engage in constructive debate, which is extremely valuable for the professional and social self-realization of a young person. As a result, the authors prove that philosophy in its creative dimension can become an important factor in the formation of humanitarian culture, intellectual independence and civic responsibility of student youth.

### Key words:

philosophy; creative teaching; innovative methods; critical thinking; digital humanities; communication skills; higher education.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому середовищі філософія як навчальна дисципліна стикається з новими викликами, що пов'язані зі швидкими змінами соціокультурного простору, динамікою цифрових технологій, зниженням інтересу до гуманітарних наук та потребою у формуванні критичного й самостійного мислення студентів. У цих умовах особливий актуальності набуває творче викладання філософії, яке передбачає не лише передавання знань, а й активізацію інтелектуального потенціалу здобувачів освіти, стимулювання їхнього мислення, уяви та здатності до рефлексії. Саме творчий підхід дозволяє філософії зберегти свою значущість та адаптуватися до мінливих потреб суспільства, пропонуючи студентам інструменти для осмислення складних проблем сучасності.

Суть творчого підходу у філософському викладанні полягає у створенні навчального простору, де студенти виступають не пасивними споживачами знань, а активними учасниками філософського пошуку. Такий підхід охоплює використання відкритих запитань, проблемних

дискусій, міждисциплінарних зв'язків, філософських діалогів та проєктних форм роботи. Він спонукає студентів мислити самостійно, висловлювати оригінальні думки, знаходити нестандартні рішення для складних соціальних чи екзистенційних питань. Творчість у викладанні філософії вимагає від викладача гнучкості, здатності до імпровізації та готовності до непередбачуваних реакцій студентів, перетворюючи аудиторію на динамічний простір співтворчості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі готовності викладача до саморозвитку та самовдосконалення присвячено багато як зарубіжних, так і вітчизняних праць, у яких підкреслюється різноманітність і неповторність педагогічних ситуацій, що вимагають від викладача методологічної культури, яка є базою для самостійного осмислення теоретичних знань та основою для пошуку адекватних технологій і методів: І. Бех, М. Євтух, В. Луговий, О. Мороз, В. Семиченко, С. Сисоєва. Важливе значення методології для освітньої діяльності й саморозвитку педагога і саме філософії надавав

Г. Сковорода, вважаючи її ниткою Аріадни в житті людей.

Розгляд професійного виховання викладача як цілісного процесу формування його особистості, мотиваційно-моральної сфери, фундаментальних знань та духовної культури подається у працях В. Андрущенко, Г. Балла, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Лутая, В. Цапка тощо.

Проте, в цілому, проблема творчого потенціалу філософії в освітньому процесі залишається на сьогодні недостатньо дослідженою в сучасній науковій літературі. Більшість досліджень зосереджуються на окремих аспектах викладання філософії, не розкриваючи повною мірою його творчий потенціал як системне явище.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення особливостей творчого підходу до викладання філософії у вищій школі в контексті глобалізації та соціальної невизначеності. Автори прагнуть обґрунтувати необхідність творчого підходу до викладання філософії як важливого інструменту для активізації інтелектуального потенціалу студентів, розвитку їхнього критичного та самостійного мислення, а також формування ціннісних орієнтацій, комунікативних та дослідницьких компетентностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення та викладання філософії не може не носити творчий характер. Філософія не звід назавжди даних правил, не догма, а керівництво до дії, науковий світогляд, який постійно розвивається і збагачується в ході суспільної практики. А це значить, що в основі викладання філософії повинен бути творчий підхід. Необхідність творчого підходу у викладанні диктується і характером підготовки спеціалістів з вищою освітою в сучасних умовах, а також і необхідністю орієнтувати підготовку спеціалістів на майбутнє, оскільки нові напрями в сучасній науці виникають і розвиваються досить швидко. Творчість у філософській освіті є не просто бажаним елементом, а сутнісною характеристикою, що відображає саму природу філософського знання як відкритого для постійного переосмислення та інтерпретації.

Творчість бере витoki передусім у цілепокладаючій здатності свідомості, а наявність цілепокладання є суттєвою рисою творчості особистості. Творчість – це властива лише людині здатність створювати нові цінності, які є результатом самовираження людини і можливі лише за умови цілепокладаючої активності свідомості. Показником творчості є свідоме цілепокладання, створення принципово нового продукту та орієнтація на досягнення соціально вагомих результатів. А особистість

виступає справжнім носієм творчої активності, яка є невід'ємною ознакою особистості, складовою її структури. Творча активність – це поєднання життя зі свободою. Тому є необхідною онтологічною передумовою творчості, її основою.

Творчість у викладанні філософії означає відмову від суто лекційного формату на користь інтерактивності, діалогу, симуляцій та інтерпретаційних вправ. Наприклад, аналіз філософських текстів у формі рольової гри чи судового засідання дозволяє студентам не лише краще засвоїти матеріал, а й пережити його на особистісному рівні. Використання есе, візуальних проєктів, дебатів та групових досліджень сприяє розвитку критичного і креативного мислення. Такий підхід стимулює студентів до самостійного пошуку відповідей, формулювання власних аргументів та участі в інтелектуальній дискусії, що є ключовими елементами філософської культури.

Серед викликів творчого викладання філософії варто відзначити такі:

- стереотипність сприйняття філософії як абстрактної, відірваної від реальності дисципліни;

- перевантаженість освітніх програм, яка обмежує час на глибоку дискусію або творчу інтерпретацію;

- недостатня педагогічна підготовка викладачів до інноваційних та креативних методів;

- низька мотивація студентів, які часто орієнтуються на прагматичні, прикладні знання.

Подолання цих викликів вимагає системних змін в організації навчального процесу, підвищення кваліфікації викладачів та формування у студентів розуміння цінності філософської освіти для їхнього особистісного та професійного розвитку.

Попри це, перспективи творчого викладання філософії залишаються потужними. Воно здатне стати інструментом формування вільної, автономної, етично відповідальної особистості. Особливої ваги набуває філософія у контексті воєнного часу, коли виникає потреба у переосмисленні сенсів, ідентичності, цінностей. Через філософські практики студенти можуть опанувати навички життєвої орієнтації, осмислення травматичного досвіду, формування громадянської позиції. Філософія, завдяки своєму творчому потенціалу, може стати не лише академічною дисципліною, а й практичним інструментом для подолання криз та формування стійкості особистості.

Вивчення та викладання філософії має дві сторони. Одна сторона – повідомлення слухачам певної сукупності знань і певні методичні

прийоми, направлені на те, щоб ця сума знань була засвоєна. Інша сторона – вміння застосовувати знання на практиці, самостійно провести конкретний аналіз певної ситуації у житті. Навчання цьому вмінню застосовувати науковий метод до аналізу нових фактів, процесів і є творчим характером у викладанні філософії.

Зрозуміло, що перш ніж навчати слухачів, викладач повинен сам уміти навчатися. Ця необхідність визначається не лише вимогами методики, але й самим положенням викладача у закладі вищої освіти, оскільки йому більш, ніж кому би то не було, приходить підходити до усвідомлення нових подій, фактів самостійно. Можна сказати, що викладач філософії щоденно повинен проводити конкретний аналіз певної ситуації. Наприклад, напередодні лекції відбулась якась подія. Викладач почув про це ввечері по телевізору, а зранку у нього лекція і слухачі можуть задати питання з приводу цієї події. Фактично викладач повинен одним із перших, якщо не першим, давати оцінку багатьом подіям. Саме в цьому проявляється творчий аспект його роботи – здатність оперативно аналізувати нову інформацію та інтегрувати її у філософський контекст.

Це стосується і багатьох офіційних документів. Документ опублікований, але ніяких коментуючих статей іще не надруковано. Але викладач працює за розкладом і зустрічається з людьми незалежно від того, прослухав він інструктивну доповідь чи ні, успів чи ні надрукувати статтю той чи інший журнал. І слухачі законно будуть вимагати від нього відповідей на хвилюючі питання. Звичайно, можна якимось чином відійти від питання, відкласти його, сказати, що іще немає пояснень тощо. Але це, по-перше, ніяким чином не буде сприяти творчому підходу до вивчення філософії, а, по-друге, знизить зацікавленість й активність слухачів, що буде само по собі мінусом у роботі викладача, а в подальшому призведе до ще більших труднощів.

Крім того, відкласти розмову про важливу подію викладач не зможе, якщо на семінарському занятті слухачі у своїх виступах самі намагатимуться розібратись у новому матеріалі. Тоді викладач буде змушений давати оцінку виступам слухачів з приводу тієї чи іншої події і тим самим коментувати її.

Зрозуміло, що викладач не повинен зразу все зрозуміти, розібратись в усіх тонкощах і дати абсолютно точні, вичерпні пояснення з усіх питань. Таке розуміння вимагає часу і колективних зусиль у процесі вивчення важливої події чи документа. Але викладачу філософії раніше усіх і більше усіх приходить підходити до нових явищ життя самостійно і творчо. Саме у

його задачу входить навчити цьому своїх слухачів, тобто зробити викладання філософії творчим. А це вимагає постановки нових питань на лекціях і семінарських заняттях. Лектор і викладач семінарських занять завжди повинні прагнути до того, щоб дати слухачам інформацію для роздумів.

Ключовим завданням викладача філософії стає не передавання канонів, а створення умов для самостійного мислення. Для цього важливо оновлювати методичний інструментарій, активно використовувати кейс-методи, діалогічні підходи, філософське есе як форму вільного міркування, а також інструменти цифрової гуманітаристики (онлайн-дискусії, інтерактивні платформи тощо). Використання цих інноваційних методів вимагає від викладача не лише знання предмету, а й педагогічної майстерності та творчого підходу до організації навчального процесу.

Щоб навчати студентів, викладач повинен дослівно знати основні визначення, категорії, висновки, легко орієнтуватися у літературі, добре знати інформаційні джерела. Якщо для редактора ця вимога не є настільки важливою, оскільки у нього під рукою є завжди інформація, згідно якої можна перевірити ту чи іншу думку, то викладач працює в абсолютно інших умовах. Він слухає виступи студентів на семінарському занятті й повинен по пам'яті вирішити чи вірно студент посилається на певну інформацію. Іще в більш складній ситуації знаходиться викладач, коли слухач звертається до нього з питанням про те, де знайти потрібну йому інформацію згідно питання, яке його зацікавило.

Звичайно, викладач філософії не повинен бути «живою енциклопедією», але практика показує, що більшість питань слухачів стосуються навколо матеріалу порівняно невеликого обсягу. І саме цей матеріал, ці основи науки потрібно знати досконало. Ніяким високим науковим ступенем не можна виправдати неохайність формулювань і визначень, яка призводить до помилок в аналізі ситуації. Використовуючи цитати науковців у лекції необхідно давати точне і повне їх визначення, вичерпний аналіз, бути добросовісним у науковій полеміці.

У процесі викладання, на лекціях і семінарських заняттях викладач удосконалює систему доказовості своєї ідеї, інколи у нього виникають і нові думки, які стають потім основою наукових публікацій і стержнем наукової роботи в цілому, тобто викладання і наукова творчість нерозривно пов'язані. Викладач вищого освітнього закладу повинен бути і учителем і ученим, тобто не просто захистити дисертацію, а повинен постійно вести наукову роботу.

Лектор не повинен бути ретранслятором підручника, а повинен займатися і науковою роботою. Адже якщо викладач не буде займатися наукою, то йому нічого буде сказати нинішньому проінформованому студенту. Сам факт постійного звернення до наукових досліджень допомагає викладачу удосконалювати свою педагогічну майстерність. Немаловажливе значення при цьому має те, що студенти завжди знають чи веде наукову роботу, чи публікує щось їх викладач. Студенти будуть задоволені і справедливо будуть вважати свого лектора науковим співробітником, а не ретранслятором підручника, якщо він під час викладання курсу буде мати можливість хоча б щодо однієї теми сказати, що ним були висловлені з цього питання деякі міркування в такій-то публікації. Творчий викладач постійно перебуває у пошуку нових ідей та підходів, що відображається як у його науковій діяльності, так і в методах викладання.

Досить важливо пов'язувати викладання філософії з життям, з сучасністю. Але сьогодні нікого не задовольнить той лектор, який лише приводить безкінечні приклади життєвих ситуацій – потрібно давати також і конкретний аналіз цієї ситуації. Викладач у ході лекції повинен давати у міру своїх сил і можливостей узагальнення і наукове тлумачення нових явищ суспільного життя, постійно коментувати ті події, учасниками яких є його слухачі. Адже ні один автор ні в якому друкованому творі не може так швидко узагальнити новий матеріал, дати оцінку події, як це може зробити лектор. Статті в журналах можуть бути опубліковані ніяк не раніше, як через 3 – 4 місяці, брошура видається біля року, а підручники і навчальні посібники готуються і друкуються декілька років. Зрозуміло, що при цьому матеріал старіє. Тому друкована продукція не може йти ні в яке порівняння за оперативністю з лекційною.

Лекція – це вид творчої роботи, а аудиторія – творча лабораторія лектора у сфері філософії. Інколи говорять, що в роботі лектора багато елементів акторської майстерності, але відмінність тієї та іншої діяльності в тому, що актор виконує роль, яка написана кимось, а лектор виконує свій власний твір. Таким чином лектор виступає як творчий робітник двічі: і як автор, і як виконавець, а сама виконавча частина, тобто процес викладання матеріалу, носить творчий характер.

Отже творчість є запорукою компетентності і успішності фахівця галузі філософії, а принцип творчості у професійному самозростанні викладача визначає пріоритет різноманітної творчої діяльності та звертає увагу на необхідність організації творчої діяльності студентів. Творчий викладач не боїться

експериментувати з формами подачі матеріалу, залучати нетрадиційні джерела та стимулювати нестандартне мислення студентів.

Висновки. Творче викладання філософії у вищій школі є відповіддю на виклики сучасності та основою гуманітарної трансформації освіти. Такий підхід сприяє не лише підвищенню академічної зацікавленості, а й формуванню здатності студентів до рефлексії, діалогу, відповідальності, що є критично важливими у світі глобальної невизначеності. Творчість у викладанні філософії – це не лише метод, а світоглядна позиція, яка змінює як навчальний процес, так і особистість того, хто навчає і хто навчається. Упровадження творчих підходів у філософську освіту сприяє розвитку в студентів гнучкого та критичного мислення, здатності до самостійного аналізу складних проблем та прийняття обґрунтованих рішень у різноманітних життєвих ситуаціях. Це особливо цінно в умовах швидких соціальних, технологічних та політичних змін, коли готовність до інновацій та нестандартних рішень стає ключовою компетенцією майбутніх фахівців.

Більше того, творче викладання філософії має значний вплив на формування ціннісних орієнтацій студентів. Через активне залучення до філософських дискусій, аналіз етичних дилем та осмислення фундаментальних питань людського буття, студенти розвивають власну систему цінностей, усвідомлюють важливість моральних принципів та етичної відповідальності у своїй майбутній професійній та особистій діяльності. Філософія, викладена творчо, стає не просто набором теоретичних знань, а інструментом для самопізнання та морального зростання.

Особливу роль творчий підхід відіграє у розвитку комунікативних навичок студентів. Участь у дебатах, дискусіях, групових проєктах та філософських діалогах сприяє вдосконаленню їхньої здатності чітко та аргументовано висловлювати власні думки, слухати та розуміти позицію інших, вести конструктивну полеміку та знаходити компромісні рішення. Ці навички є незамінними для успішної соціальної взаємодії та професійної комунікації в сучасному світі.

Нарешті, творче викладання філософії сприяє формуванню у студентів дослідницької компетентності. Залучення до аналізу першоджерел, проведення власних філософських досліджень у формі есе, проєктів чи презентацій стимулює їхню пізнавальну активність, розвиває навички самостійного пошуку інформації, критичного оцінювання різних точок зору та формулювання власних наукових висновків. Цей досвід є важливим не лише для майбутніх науковців, а й для будь-якого фахівця, який

прагне до постійного самовдосконалення та професійного зростання.

Таким чином, творчий потенціал філософії в контексті сучасної університетської освіти є багатограним та охоплює не лише когнітивні, а й ціннісні, комунікативні та дослідницькі аспекти

розвитку особистості студента. Упровадження творчих методів викладання філософії є важливим кроком на шляху до якісної гуманітарної освіти, здатної формувати вільних, відповідальних та компетентних громадян.

**Список використаних джерел**

Бичко, І. (2015). *Шляхи і способи пізнавального освоєння світу*. Київ: Либідь. 408 с.  
 Вишневецький, О. (2018). *Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навчальний посібник*. Київ: Знання. 566 с.  
 Воловик, В. (2016). *Філософія педагогіки*. Запоріжжя: Просвіта. 152 с.  
*Інноваційні педагогічні технології: посібник*. (2015). (Ред. О. І. Огієнко). Київ. 314 с.  
*Енциклопедія освіти*. (2021). НАПН України. (Гол. ред. В. Г. Кремень). Київ: Юрінком Інтер. 1144 с.  
 Мороз, О.Г., & Омеляненко, В.А. (2015). *Перші кроки до майстерності*. Київ: Т-во Знання України. 109 с.  
 Прокопів, Л. (2017). *Інноваційні технології навчання і виховання у ВНЗ: навч. метод. посіб.* Івано-Франківськ. 166 с.  
 Сисоєва, С. (2016). *Основи педагогічної творчості вчителя: навчальний посібник*. Київ: ІСДОУ. 173 с.  
*Філософія для аспірантів (здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії)*. (2018). Харків: Право. 70 с.  
 Grzesiak, J. (2014). *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja poprawy jakości kształcenia*. Kalisz-Konin: UAM, PWSZ. 622 s.

**References**

Bychko, I. (2015). *Ways and methods of cognitive exploration of the world*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian]  
 Vishnevsky, O. (2018). *Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy: A textbook*. Kyiv: Znannia. [in Ukrainian]  
 Volovyk, V. (2016). *Philosophy of pedagogy*. Zaporizhzhia: Prosvita. [in Ukrainian]  
 Zinchenko, O.I. (Ed.). (2015). *Innovative pedagogical technologies: A textbook*. Kyiv. [in Ukrainian]  
 Encyclopedia of Education. (2nd ed., revised and updated). (2021). National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; Chief Editor: V.H. Kremen. Kyiv: Yurinkom Inter. [in Ukrainian]  
 Moroz, O.H., & Omelianenko, V.A. (2015). *First steps towards pedagogical mastery*. Kyiv: Znannia of Ukraine. [in Ukrainian]  
 Prokopiv, L. (2017). *Innovative teaching and educational technologies in higher education: A teaching guide*. Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian]  
 Sysoieva, S. (2016). *Fundamentals of the teacher's pedagogical creativity: A textbook*. Kyiv: ISDOU. [in Ukrainian]  
 Danylian, O.H., Dzioban, O.P., & Maksymov, S.I. (Eds.). (2018). *Philosophy for postgraduate students (doctoral degree seekers)*. Kharkiv: Pravo. [in Ukrainian]  
 Grzesiak, J. (2014). *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja poprawy jakości kształcenia*. Kalisz-Konin: UAM, PWSZ. [in Polish]

**Відомості про авторів:**

**Афанасьєва Людмила Василівна**  
 lyulmila.csr@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
 Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя  
 Запорізька обл., 69000, Україна

**Глебова Наталя Іванівна**  
 nat.glebova2005@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
 Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя  
 Запорізька обл., 69000, Україна

**Глинська Людмила Федорівна**  
 glinskay.lyudmila2016@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
 Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя  
 Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-12-16

Матеріал надійшов до редакції 14. 04. 2025 р.  
 Прийнято до друку 13. 05. 2025 р.

**Information about the authors:**

**Afanasiyeva Liudmyla Vasyliivna**  
 lyulmila.csr@gmail.com

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State  
 Pedagogical University  
 Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia  
 Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Hlebova Natalia Ivanivna**  
 nat.glebova2005@gmail.com

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State  
 Pedagogical University  
 Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia  
 Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Glyns'ka Liudmyla Fedorivna**  
 glinskay.lyudmila2016@gmail.com

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State  
 Pedagogical University  
 Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
 Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-12-16

Received at the editorial office 14. 04. 2025.  
 Accepted for publishing 13. 05. 2025.

## ВІРТУАЛЬНІ СУБКУЛЬТУРИ ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОГО ЦИФРОВОГО СУСПІЛЬСТВА

Ірина Батарейна, Орина Воробйова

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті розглянуто віртуальні субкультури як важливий аспект сучасного цифрового суспільства. Проаналізовано причини їхнього виникнення та вплив на формування цифрової ідентичності особистості у віртуальному просторі. Окреслено особливості комунікації, соціальної взаємодії та поведінкових змін під впливом онлайн-середовища. Досліджено як позитивні, так і негативні наслідки участі у віртуальних субкультурах, зокрема їхню роль у процесах соціалізації, самовираження та об'єднання людей за інтересами, незалежно від фізичного місця перебування. Зроблено висновок, що субкультури стали невіддільною частиною життя молоді та суттєво впливають на сучасну цифрову комунікацію.

### Ключові слова:

субкультура; Інтернет; віртуальні субкультури; молодь; соціалізація.

### Resume:

**Batareina Iryna, Vorobiova Oryna. Virtual subcultures as a phenomenon of modern digital society.**

The article examines virtual subcultures as a phenomenon of the modern digital society. At a time of rapid development of the Internet and artificial intelligence, it is important to study in more depth the causes of emergence, peculiarities of functioning, and the impact of online subcultures on social processes.

The problem raised in the article is the formation of new digital identities, the process of creating and maintaining a personality in a virtual environment. The article analyzes how virtual subcultures affect communication, interaction, and behavior of people, what factors contribute to their development, as well as their positive and negative impact on society.

The study showed that virtual subcultures are actively shaping new social models, influencing socialization, identity, and communication. They have become an integral part of young people's lives, offering new ways of expressing themselves, interacting, and associating by interests regardless of geographic location, which changes traditional approaches to social interaction.

The significance of this study lies in the fact that it provides a deeper analysis of the mechanisms of virtual subculture and its impact on society, including young people. The findings can be useful for sociologists, psychologists, educators, and anyone involved in researching the digital environment, as they will help to better understand the trends in the development of modern online communities and their impact on society.

### Key words:

subculture; Internet; virtual subcultures; youth; socialisation.

Постановка проблеми. У сучасному світі, де панують Інтернет та штучний інтелект, створюються нові або змінюються старі субкультури. Віртуальні спільноти стали невіддільною частиною соціальної взаємодії, самовираження та колективної ідентичності. Інтернет-простір, зокрема соціальні мережі, онлайн-форуми, ігрові платформи та цифрові спільноти, сприяють формуванню нових культурних явищ, які не тільки відображають реальне життя, а й створюють унікальні цифрові світи з власними нормами, цінностями та символікою.

Важливу роль у цьому процесі відіграли події, такі як пандемія COVID-19 та російсько-українська війна, які спричинили більш активне проведення часу в інтернет-просторі, що, своєю чергою, сприяло віртуальному розвитку субкультур.

Віртуальні субкультури охоплюють різноманітні спільноти – від геймерів та косплеєрів до анонімних активістів і цифрових художників. Вони впливають на соціальні процеси, формують нові комунікативні моделі та навіть впливають на політичний, економічний та освітній простір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика віртуальних субкультур привертала увагу таких дослідників, як М. Брейк, В. Волинець, В. Павелків, які активно вивчали

вплив та розвиток у період стрімкого поширення Інтернету. Вони зосереджували увагу на вивченні новітніх форм комунікації, що виникають у цифровому просторі та їхньої ролі у становленні соціальних груп. Водночас варто зазначити, що питання віртуальних субкультур залишається недостатньо вивченим через динамічний розвиток технологій і постійні трансформації онлайн-середовища. Це дослідження базується на аналізі експертних наукових публікацій й сучасних теоретичних підходів, що дає змогу глибше осмислити феномен віртуальних субкультур, їхній вплив на суспільство та формування індивідуальної ідентичності.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні ролі віртуальних субкультур як важливого аспекту сучасного цифрового суспільства та вплив на сучасну цифрову комунікацію.

Під час дослідження використовувалися теоретичні методи, а саме пошуково-бібліографічний та проблемно-цільовий, що дало змогу всебічно розкрити сутність віртуальних субкультур в цифровому просторі. Аналіз наукових джерел та сучасних досліджень дозволив простежити еволюцію цифрових спільнот, їхні ключові характеристики та вплив на ідентичність особистості. А також емпіричні методи, зокрема використали метод опитування для збору даних про частоту використаних соціальних мереж та

месенджерів, а також для аналізу їхньої ролі у формуванні віртуальних субкультур.

Виклад основного матеріалу дослідження. Субкультура – це система норм і цінностей, яка вирізняє певні групи людей від суспільства. Вона формується під впливом різних факторів, таких як вік, етнічна приналежність, релігія, соціальний статус та місце проживання (Павелків, 2019).

В українській мові префікс «суб-» має значення, що щось розташовано поруч, менше й не основне (Павелків, 2019). Ця закономірність відображена й у понятті «субкультура», яке означає групу всередині культури, яка має власні цінності, норми, стиль життя та ідентичність, відмінні від домінуючої культури, але не існує повністю окремо від неї.

Тож, віртуальні субкультури – це стійкі спільноти людей, які взаємодіють у цифровому середовищі та поділяють спільні інтереси, ідеї, цінності, стиль спілкування та поведінку. Вони формуються в межах певного онлайн-простору, наприклад, соціальних мережах (Facebook, Twitter, Instagram), форумів (Reddit, 4chan), ігрових спільнот (Steam, Discord) або спеціалізованих платформах для творчості (DeviantArt, TikTok, YouTube) (Sitkar, 2021).

До основних характеристик віртуальних субкультур можна віднести:

- взаємодію учасників здійснюється переважно через Інтернет;
- користувачі створюють цифрові аватари, які не завжди відповідають їхній реальній особистості, але забезпечують анонімність;
- учасники можуть перебувати в різних куточках світу, але залишатися частиною єдиної субкультури;
- віртуальні субкультури швидко змінюються та адаптуються до нових трендів і технологій.

Так, віртуальні субкультури є важливим явищем сучасного цифрового суспільства, що вимагає комплексного аналізу та дослідження.

Значну увагу приділяємо соціальним та культурним аспектам взаємодії користувачів у віртуальному середовищі, що допомогло визначити специфіку комунікативних моделей та механізми формування спільних цінностей у таких спільнотах.

Щоб краще зрозуміти, як субкультури перейшли у віртуальний простір, варто спочатку ознайомитися з їхньою історією. Згідно з дослідженнями, субкультури почали активно формуватися у 1950-х роках, а конкретно в Америці та Західній Європі.

Більшість помилково вважає, що першими були панки, але це не так. Як зазначала сама Вів'єн Вествуд, яку називають «матір'ю панку», найпершою яскравою молодіжною субкультурою

стали «Гедді-бойс». Це були молоді люди, які черпали натхнення у вікторіанському стилі, носили елегантні довгі піджаки. Вузькі краватки та лаковане взуття, створюючи власний протестний імідж у післявоєнному суспільстві. Вони стали своєрідним символом бунту проти традиційних норм, проклавши шлях для подальшого розвитку молодіжних рухів, таких як рокери, хіпі, а згодом і панки.

Проте, якщо згадувати про історію субкультур, варто згадати й про батярів – унікальну українську субкультуру, що існувала ще у XIX – початку XX століття. Батяри були своєрідними міськими мандрівниками, що мали власний кодекс честі, сленг й стиль одягу. Вони не підкорялися загальноприйнятим нормам, часто займалися дрібним шахрайством або жебракували, однак мали свої неписані закони й правила поведінки. Батяри вплинули на формування кримінального жаргону та специфічної міської культури, зберігаючи риси, притаманні пізніше молодіжним рухам, таким як хіпі чи панки.

Згодом субкультури почали еволюціонувати та адаптуватися до нових, а з появою Інтернету вони знайшли новий простір для існування. Віртуальні субкультури стали продовженням та трансформацією традиційних субкультур, де ідеї, стиль та цінності передаються вже не через вуличні тусовки, а через соціальні мережі, форуми та цифрові платформи.

За даними досліджень, лідером серед інформаційних платформ для можливості самовиражатися залишаються Telegram, який демонструє зростання популярності з кожним роком. Також значну роль відіграють YouTube, Facebook та Viber, що залишаються стабільними джерелами інформації для користувачів (Поліковська, 2024).

Ці дані тісно пов'язанні з розвитком віртуальних субкультур, адже кожна з соціальних мереж формує унікальні середовища, де зароджуються нові спільноти. Наприклад, Telegram став платформою для альтернативних медіа, активістських груп та незалежних інформаційних каналів, що сприяє розвитку політично та соціально ангажованих віртуальних субкультур. TikTok та Instagram є ключовими просторами для розвитку трендів, музичних та стильових рухів, наприклад, кіберпанки, e-girls, гік-культура, де інформація передається у форматі коротких відео. Facebook і Viber більше використовують люди старшого віку, що сприяє формуванню культур, орієнтованих на локальні спільноти, професійні об'єднання та тематичні групи (Sitkar, 2021).

Провівши опитування на тему популярності соціальних мереж та месенджерів, вдалося дослідити, що найбільш використовуваним

сервісом є Telegram, який отримав 81,1% голосів. На другому місці знаходиться YouTube із

показником у 63,9%, а третю позицію займає Instagram (59,80%).

## СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ, ЯКІ ОПИТАНІ ВИКОРИСТОВУВАЛИ ДЛЯ ОТРИМАННЯ НОВИН ПРОТЯГОМ ОСТАННІХ ДВОХ МІСЯЦІВ

Можливі декілька варіантів відповіді

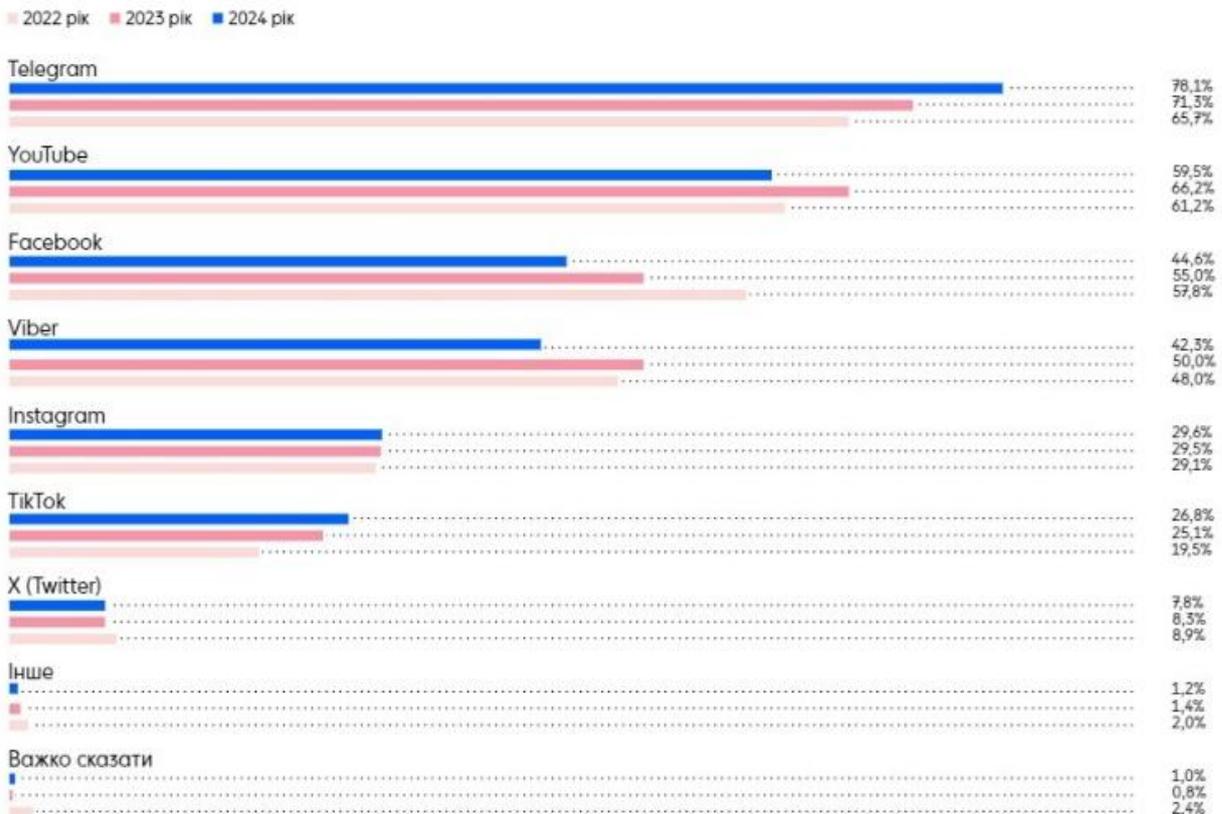


Рис. 1. Рейтинг популярності соціальних мереж на території України

Дещо менше користувачів віддають перевагу Facebook (43,10%) та WhatsApp (37,00%). Viber і TikTok мають приблизну популярність – 36,1% та 32,1% відповідно. Facebook Messenger використовують 28,6% опитаних, а найменшу популярність серед представлених платформ має Twitter з результатом 13,9%.

Однак варто зазначити, що популярність деяких соціальних мереж та месенджерів може змінитися в майбутньому. Наразі все більше користувачів починають віддавати перевагу WhatsApp, оскільки він забезпечує вищий рівень захисту даних порівняно з деякими іншими платформами. Тому не виключено, що в найближчі роки саме WhatsApp може значно змінити свої позиції серед месенджерів.

Перехід субкультур в онлайн-простір змінив їхню динаміку, якщо раніше вони існували переважно у фізичному середовищі, то тепер соціальні мережі є головним майданчиком для їхнього розвитку, популяризації та взаємодії між учасниками.

На території України існує безліч різноманітних субкультур, кожна з них знаходить своїх прихильників. Не дивлячись на змінність

трендів, багато з них продовжують залишатися популярними, зберігаючи свою актуальність серед молоді. До таких належить й низка субкультур, відомих у всьому світі.

Однією з них є хіпстери – спільнота, що є поціновувачем індивідуальності та прагне дистанціюватися від мейнстримних культур. Вони віддають перевагу альтернативним стилям в одязі, музиці та культурі загалом, намагаючись створити власну унікальну ідентичність (Заблоцька, 2024).

Рокери – спільнота, що бере своє коріння у рок-музиці. Вони віддають перевагу характерному стилю одягу, який містить в собі шкіряні куртки, футболки з логотипами рок-гуртів, джинси та специфічне взуття. Рокери активно відвідують концерти, фестивалі та підтримують рок-музику як частину свого світогляду.

Растамани – вид субкультури, що бере свій початок у растафаріанському русі на Ямаїці. Вони віддають шану реггі-музиці та слідуєть філософії растафаріанства, яка пропагує любов, мир, рівність й гармонію з природою. Характерні риси, це дреди, яскравий одяг та африканські мотиви в стилі (Заблоцька, 2024).

Рівень використання соціальних мереж і месенджерів в Україні

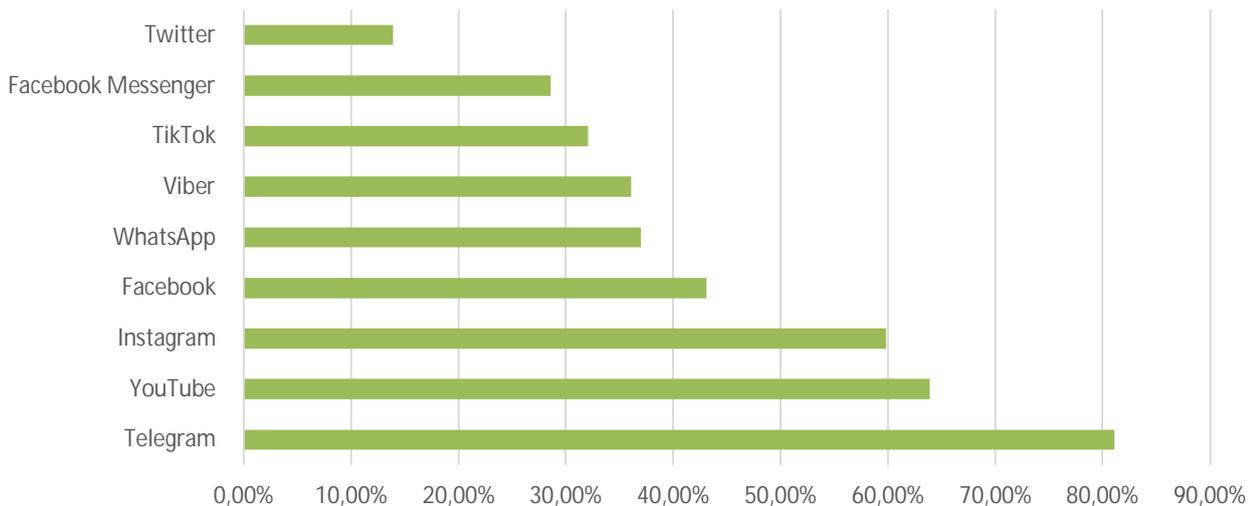


Рис. 2. Рівень використання соціальних мереж і месенджерів в Україні

Геймери – представники цієї субкультури захоплюються відеоіграми, які стали важливою частиною життя. Вони об'єднуються у віртуальні групи, беруть участь у кіберспортивних змаганнях й створюють власний контент. З розвитком кіберспорту геймерська культура досягла рівня професійних чемпіонатів із багатомільйонними призовими фондами. Проте поряд із позитивних аспектами існує й ігрова залежність, яка може негативно впливати на особисте життя, навчання та розвиток.

Корейська хвиля або Халлю – спільнота, що сформувалася навколо популярності корейської культури, зокрема к-попу, дорам, моди та б'юті-трендів. Прихильники цієї течії активно створюють контент для Tik Tok, беруть участь у танцювальних челенджах та обговорюють корейських айдолів.

Alt Tik Tok (Альт або альтернативна субкультура) – група людей, які тяжіють до альтернативного стилю в музиці, моді та способі життя. Їхня естетика охоплює готику, гранж, панк й інші субкультури. Альт-тітокери створюють контент, присвячений андеграундній музиці, демонструють незвичайний стиль та займаються творчим самовираженням через яскраві й нетрадиційні відео (2022).

Анімешники – це люди, захоплені японською анімацією, мангою та віртуальними світами. Вони прагнуть наслідувати зовнішній вигляд улюблених персонажів, малюють аніме, а також використовують у спілкуванні японські вирази та специфічний аніме-сленг.

Tumbler-Girl – дівчата-блогери, які створюють контент у соціальних мережах, особливо на платформі Tumblr. При цьому дотримуючись естетики «живого» аніме та альтернативної культури.

Фандоми – це віртуальні групи людей, об'єднаних спільною пристрастю до певного художнього твору, всесвіту, персонажа, гри чи навіть артиста. Фанати створюють унікальну культуру, що включає фанфіки, фан-арт, теорії, меми та дискусії. Вони не просто група шанувальників, а цілий цифровий світ, де народжуються нові ідеї, мистецтво та творчі експерименти.

Висновки. Отже, віртуальних субкультур існує безліч, і вони постійно розвиваються та адаптуються до нових технологій, трендів та змін у соціальних мережах. Кожен день з'являються нові спільноти, що формуються навколо різних інтересів, захоплень і навіть стилів життя. Зокрема, швидкий розвиток соціальних платформ, таких як Tik Tok, Instagram, Tumblr та інші, дає можливість людям з усього світу знайти свою нішу та виразити індивідуальність.

Субкультури можуть бути настільки різноманітними, що залишаються повноцінно не дослідженими. Вони змінюються, еволюціонують, з'являються нові тренди, а старі можуть затухати або трансформуватися в щось інше. Інколи важко прослідкувати всі ці зміни, адже віртуальні спільноти можуть виникати миттєво, а потім, через кілька тижнів або місяців, вже зникати або змінювати форму.

Тому, ми часто лише стикаємося з поверхневим розумінням цих субкультур, не встигаючи вдатися у їхню глибину та значення. Але навіть поверхневі спостереження дають розуміння того, наскільки різноманітний сучасний цифровий світ і як сильно він впливає на наше уявлення про культуру, спільноти та індивідуальність.

Важливо зазначити, що під час пандемії COVID-19 та російсько-української війни

віртуальні субкультури набули більшої популярності. У часи ізоляції та невизначеності люди шукали альтернативні способи спілкування, самовираження та отримання емоційної підтримки, що своєю чергою сприяло зростанню різноманітних онлайн-спільнот.

Під час війни суспільство важко сприймає відчуття постійної небезпеки, загибель людей та руйнування, тому багато хто звертається до віртуального простору як до засобу втечі від реальності або пошуку однодумців. Люди часто намагаються сховатися від важких моментів або відволіктися від стресу, тривоги та болю, хоча б на деякий час.

До того ж розвиток цифрових платформ дозволив людям висловлювати свої думки, об'єднуватися в громади та навіть брати участь у волонтерській діяльності або інформаційній боротьбі. Отже, віртуальні субкультури стали не лише способом розваги, а й важливим соціальним явищем, що допомагає адаптуватися до викликів сучасного світу та зберігати внутрішню рівновагу в складні часи.

Хоча віртуальні субкультури можуть об'єднувати людей за їхніми інтересами, вони також несуть певні ризики та негативні наслідки. Деякі з них можуть мати деструктивний вплив на поведінку та психіку учасників, особливо підлітків, які найбільш вразливі до маніпуляції.

Негативні наслідки участі у віртуальних субкультурах можуть призводити до:

- соціальної ізоляції, тому що надмірне занурення в онлайн-спільноти може призвести до втрати реальних соціальних контактів;
- психологічного тиску, бо у деяких субкультурах існує тиск відповідати певним стандартам, що може викликати тривожність, депресію та зниження самооцінки.
- фінансове шахрайство в онлайн-спільнотах досить часто практика, коли вимагають грошей та залучають до незаконних дій.
- маніпуляція та радикалізація в деяких групах може впливати на світогляд й поведінку учасників.

Для того, щоб уникнути цих ризиків, важливо критично ставитися до віртуальних субкультур та дотримуватися цифрової безпеки. Для батьків та вчителів важливо стежити за тим, з ким спілкуються діти в інтернеті, та навчити розрізняти небезпеку. Для більш зрілого населення країни важливо проводити тренінги та висвітлювати перевірену інформацію в засобах масової інформації.

Отже, у сучасному світі кожен має можливість стати частиною віртуальних субкультур. Інтернет об'єднує людей із різними інтересами, тому маючи хобі або захоплення, легко можна знайти однодумців. Крім того, існує можливість створення власної субкультури, що полягає у формуванні унікальної спільноти навколо конкретних уподобань та ідей.

#### Список використаних джерел

- Волинець, В. (2015). Субкультура віртуального співтовариства: поняття та особливості. *Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Філософія, культурологія, соціологія*. 10, 81–89.
- Заблоцька, О. (2024). Квадробери, готи та хіпстери: що варто знати про найвідоміші субкультури різних часів. *Суспільна Культура*. URL: <https://suspilne.media/culture/852695-kvadroberi-goti-ta-hipsteri-so-varto-znati-pro-najvidomisi-subkulturi-riznih-casiv/>.
- Космолінська, Н., & Охріменко, Ю. (2004). Homo leopolensis esse. *Незалежний культурологічний часопис «І»*. No. 36.
- Павелків, В. (2023). Роль впливу молодіжних субкультур на поведінку молоді в кризовий період. *Психологія: реальність і перспективи*. 20, 154–160. URL: [https://doi.org/10.35619/prap\\_rv.v1i20.337](https://doi.org/10.35619/prap_rv.v1i20.337).
- Павелків, Р. В. (2019). Діагностичний компонент дослідження особистісних деструкцій представників молодіжних субкультур. *Психологія: реальність і перспективи*. 11, 110–117. URL: [https://doi.org/10.35619/prap\\_rv.vi11.20](https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi11.20).
- Поліковська, Ю. (2024). «Опора»: найпопулярнішими соцмережами в Україні є телеграм, ютуб та фейсбук. *ms.detector.media*. URL: <https://ms.detector.media/sotsmerezhi/post/35557/2024-07-16-opora-naupopulyarnishymy-sotsmerezhamy-v-ukraini-ie-telegram-yutub-ta-feysbuk/>.
- Щербина, Д. В. (2020). *Молодіжні субкультури та їх представлення в інтернет просторі*: Кваліфікаційна робота. Київ. 56 с. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/>

#### References

- Kosmolinska N., Okhrimenko Y. (2004). Homo leopolensis esse. Independent cultural journal 'Yi'. No. 36. [in Ukrainian]
- Pavelkiv R. V. (2019). Diagnostic component of the study of personal destruction of representatives of youth subcultures. *Psychology: Reality and Perspectives*. No. 11. P. 110-117. URL: [https://doi.org/10.35619/prap\\_rv.vi11.20](https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi11.20). [in Ukrainian]
- Pavelkiv V. (2023). The role of the influence of youth subcultures on the behaviour of young people in times of crisis. *Psychology: reality and prospects*. No. 20. P. 154-160. URL: [https://doi.org/10.35619/prap\\_rv.v1i20.337](https://doi.org/10.35619/prap_rv.v1i20.337). [in Ukrainian]
- Polikovska Y. 'Opora': the most popular social networks in Ukraine are Telegram, YouTube and Facebook. *ms.detector.media*. URL: <https://ms.detector.media/sotsmerezhi/post/35557/2024-07-16-opora-naupopulyarnishymy-sotsmerezhamy-v-ukraini-ie-telegram-yutub-ta-feysbuk/>. [in Ukrainian]
- Quadroberts, goths and hipsters: what you should know about the most famous subcultures of different times. *Public Culture*. URL: <https://suspilne.media/culture/852695-kvadroberi-goti-ta-hipsteri-so-varto-znati-pro-najvidomisi-subkulturi-riznih-casiv/>. [in Ukrainian]
- Sitkar V. (2021). Modern Children's Virtual Subculture in the Context of A. Maslow's Pyramid of Needs. *Education and Development of Gifted Personality*. No. 2. P. 25–34.

- server/api/core/bitstreams/ae389f62-d2d3-40f8-8042-79a156980510/content.
- Sitkar V. Modern Children's Virtual Subculture in the Context of A. Maslow's Pyramid of Needs. *Education and Development of Gifted Personality*. № 2, 2021. С. 25–34. URL: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2021-2\(81\)-25-34](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2021-2(81)-25-34).
- The Edwardian Teddy Boy – British Teddy Boy History. *Wayback Machine*. URL: <https://web.archive.org/web/20200404080126/http://www.edwardianteddyboy.com/page2.htm>.
- Turner G., Brake M. The Sociology of Youth Culture and Youth Subcultures: Sex and Drugs and Rock 'n' Roll? *The British Journal of Sociology*. 1983. Vol. 34, no. 1. P. 130. URL: <https://doi.org/10.2307/590614>.
- Vasiuk I. Youth subcultures as a phenomenon of modern society. *Cherkasy university bulletin: philosophy*. 2019. № 2. С. 92–99. URL: <https://doi.org/10.31651/2076-5894-2019-2-92-99>.
- What does Alt TikTok and Straight TikTok mean? *Capital*. URL: <https://www.capitalfm.com/features/what-does-alt-tiktok-straight-mean/>.
- URL: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2021-2\(81\)-25-34](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2021-2(81)-25-34). [in English]
- The Edwardian Teddy Boy – British Teddy Boy History. *Wayback Machine*. URL: <https://web.archive.org/web/20200404080126/http://www.edwardianteddyboy.com/page2.htm>. [in English]
- Turner G., Brake M. (1983). The Sociology of Youth Culture and Youth Subcultures: Sex and Drugs and Rock 'n' Roll? *The British Journal of Sociology*. Vol. 34, no. 1. P. 130. URL: <https://doi.org/10.2307/590614> [in English]
- Vasiuk I. (2019) Youth subcultures as a phenomenon of modern society. *Cherkasy university bulletin: philosophy*. № 2. С. 92–99. URL: <https://doi.org/10.31651/2076-5894-2019-2-92-99>. [in English]
- Volynets V. (2015). Subculture of the virtual community: concept and features. *Bulletin of Mariupol State University. Ser: Philosophy, Cultural Studies, Sociology*. № 10. С. 81-89. [in Ukrainian]
- What does Alt TikTok and Straight TikTok mean? *Capital*. URL: <https://www.capitalfm.com/features/what-does-alt-tiktok-straight-mean/>. [in English]
- Youth subcultures and their representation in the Internet space: Qualification work. Kyiv, 2020. 56 с. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ae389f62-d2d3-40f8-8042-79a156980510/content>. [in Ukrainian]

**Відомості про авторів:**

**Батарейна Ірина Олександрівна**

spdo@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

**Воробйова Орина Артурівна**

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-17-22

*Матеріал надійшов до редакції 14. 01. 2025 р.  
Прийнято до друку 23. 02. 2025 р.*

**Information about the authors:**

**Batareina Iryna Oleksandrivna**

spdo@ukr.net

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Vorobiova Oryna Arturovna**

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-17-22

*Received at the editorial office 14. 01. 2025.  
Accepted for publishing 23. 01.2025.*

## КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ

Ольга Борідко, Ульяна Чайковська

*Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»*

### Анотація:

У статті розглянуто значення комунікативної компетентності як ключової складової професійного успіху сучасного фахівця. Особливу увагу приділено міждисциплінарному підходу до формування комунікативних навичок, що передбачає інтеграцію знань із різних галузей, таких як лінгвістика, психологія, риторика, соціологія, педагогіка та професійні дисципліни. Визначено основні чинники, що впливають на розвиток ефективного спілкування, зокрема когнітивні й емоційні аспекти, особистісні характеристики та соціокультурний контекст. Проаналізовано основні напрями та практичні рекомендації щодо впровадження міждисциплінарного підходу в освітній процес. Зокрема, розглянуто використання сучасних освітніх технологій, інтерактивних методів навчання, проєктного навчання, рефлексивних практик тощо.

### Ключові слова:

комунікативна компетентність; міждисциплінарний підхід; професійний успіх; інтеграція знань; проєктне навчання; емоційний інтелект; міжкультурна комунікація, компетентнісний підхід.

### Resume:

**Boridko Olga, Chaikovska Uliana. Communicative competence as a component of professional success: an interdisciplinary approach to learning.**

The article explores the pivotal role of communicative competence as a fundamental component of a modern specialist's professional success. Given the increasing complexity of professional interactions in today's globalized and digitalized world, the study underscores the necessity of a multidisciplinary approach to developing communication skills. This approach integrates knowledge from diverse fields such as linguistics, psychology, rhetoric, sociology, pedagogy, and professional disciplines, ensuring a well-rounded and practical foundation for effective communication.

The paper identifies and analyzes key factors that influence the formation of communicative competence, including cognitive and emotional dimensions, personal characteristics, and the sociocultural context. It highlights the interplay between these aspects in shaping an individual's ability to engage in meaningful and efficient communication across various professional settings.

A particular focus is placed on the implementation of an interdisciplinary approach in the educational process. The study examines innovative teaching strategies that enhance communicative competence, such as interactive learning methods, project-based learning, case studies, role-playing simulations, debates, and reflective practices. Additionally, the paper explores the integration of modern digital technologies, online communication platforms, and AI-driven tools to support and enhance communication training.

Furthermore, the article outlines the future prospects for optimizing educational programs, aligning them with the evolving demands of the labor market, the rapid digital transformation of professional communication, and the need for lifelong learning. The importance of fostering intercultural competence and emotional intelligence is particularly emphasized, as these elements significantly contribute to specialists' ability to navigate diverse cultural environments, collaborate effectively in international teams, and adapt to cross-cultural professional interactions.

The study ultimately advocates for a holistic and strategic approach to communicative competence training, considering it a crucial factor in ensuring specialists' competitiveness and adaptability in an ever-changing, multi-vector professional landscape.

### Key words:

communicative competence; interdisciplinary approach; professional success; knowledge integration; project-based learning; emotional intelligence; intercultural communication; competency-based approach.

Постановка проблеми. Сучасний світ, що характеризується стрімкими змінами в економіці, технологіях та соціальних взаєминах, висуває нові вимоги до підготовки фахівців. Високий рівень професійної компетентності передбачає не лише ґрунтовні знання та навички у своїй сфері, а й здатність до ефективної комунікації. Глобалізаційні процеси, цифровізація та розширення міжкультурних зв'язків потребують переосмислення підходів до формування комунікативної компетентності. Зокрема, інтеграція міждисциплінарного підходу може стати ефективним методом розвитку професійної комунікації майбутніх фахівців. Врахування психологічних, лінгвістичних, інформаційних та культурологічних аспектів у навчальному процесі сприятиме гармонійному розвитку особистості та формуванню стійких

комунікативних навичок, необхідних для успішної професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми комунікативної компетентності фахівців різних галузей займалися такі науковці, як Н. Береза, Ю. Вторнікова, І. Когут, О. Овчарук, І. Данченко, Г. Макаруч, О. Савченко та інші. У своїх працях вони розглядали професійну компетентність як інтегративну характеристику, що визначає здатність спеціаліста вирішувати професійні завдання, використовуючи знання, досвід та комунікативні вміння. Динамічний розвиток суспільства зумовлює потребу у неперервному вдосконаленні компетентностей фахівців, що особливо актуально в контексті сучасних викликів професійної освіти.

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є дослідження ролі міждисциплінарного підходу

у формуванні комунікативної компетентності майбутніх фахівців, а також аналіз методів та стратегій, що сприяють її розвитку. У ході дослідження розглядаються особливості інтеграції різних наукових дисциплін у навчальний процес, їхній вплив на підготовку конкурентоспроможних спеціалістів, здатних до ефективної міжособистісної та професійної комунікації. Також акцентується увага на важливості сучасних освітніх технологій у створенні сприятливого комунікативного середовища та підготовці фахівців до професійної діяльності в умовах динамічних змін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Глобалізація, цифровізація та зростання значення міжкультурних зв'язків зумовлюють необхідність переосмислення підходів до навчання комунікації. Компетентність – це кваліфікаційна характеристика особистості, яка відображає її базові якості та потенційну готовність ефективно вирішувати завдання, володіючи необхідними знаннями. Вона містить змістовний компонент (знання) та процесуальний (уміння). Постійне оновлення знань і освоєння нової інформації дозволяє людині успішно адаптуватися до конкретних умов, задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, а також виконувати поставлені завдання.

Компетентність у будь-якій професії тісно пов'язана з комунікативним аспектом. Недаремно цей аспект вважається невід'ємною складовою, яка визначає якість підготовки конкурентоспроможного спеціаліста.

Професійна компетентність означає здатність людини якісно виконувати завдання у межах певної професії, досягаючи високих результатів завдяки професійним знанням, умінням, навичкам і досвіду, що відповідають необхідній кваліфікації. Комунікативна компетентність, як складова професійної компетентності, визначається емпатією (здатністю співпереживати) та вільним володінням вербальними і невербальними засобами спілкування. Вона передбачає здатність ефективно взаємодіяти з іншими в професійному середовищі, орієнтуватися в соціальних ситуаціях, розпізнавати особистісні характеристики й емоційні стани людей, а також обирати і застосовувати відповідні способи комунікації.

Комунікативна компетентність є невід'ємною складовою комунікативної культури особистості, яка визначається як комплекс взаємопов'язаних характеристик, що забезпечують ефективну взаємодію в процесі спілкування. Вона охоплює не лише знання та навички володіння мовою, а й здатність до адаптації в різних соціальних і

професійних контекстах, емоційну чутливість, психологічну гнучкість і стратегічність у спілкуванні.

Основні компоненти комунікативної культури містять:

**1. Творче та критичне мислення** – здатність генерувати нестандартні ідеї, аналізувати інформацію, робити обґрунтовані висновки, застосовувати гнучкі стратегії під час комунікації, що особливо важливо у професійному та міжкультурному середовищі.

**2. Мовна культура та культура мовної дії** – уміння формулювати чіткі, логічні та структуровані висловлювання як у писемній, так і в усній мові. Це передбачає грамотність, простоту й точність викладу думок, виразність мови, використання засобів переконання, аргументування позиції, а також володіння стилістичними й риторичними прийомами відповідно до ситуації спілкування.

**3. Культура психоемоційного самоналаштування** – здатність керувати власним емоційним станом, регулювати рівень стресу, контролювати напруження в комунікативних ситуаціях, зберігати спокій та впевненість у складних розмовах чи переговорах.

**4. Невербальна культура (мова жестів, міміка, пластика рухів)** – розвинене вміння усвідомлено використовувати невербальні засоби комунікації, такі як жести, міміка, контакт очей, постава, дистанція між співрозмовниками. Також це включає самокерування психофізичним станом, уміння регулювати напругу або активізувати себе під час взаємодії.

**5. Культура активного слухання та емпатійного сприйняття** – здатність не лише висловлювати власні думки, а й ефективно сприймати та аналізувати комунікативні дії співрозмовника, враховувати його емоційний стан, невербальні сигнали, підтекст висловлювань, що є ключовим у професійних переговорах, роботі з клієнтами та командній співпраці.

**6. Культура емоційної експресії** – усвідомлене володіння емоційною складовою комунікації, здатність виражати емоційні стани та ставлення до співрозмовника чи ситуації в конструктивній формі, що сприяє ефективному вирішенню конфліктних ситуацій і побудові гармонійних соціальних зв'язків.

Таким чином, комунікативна компетентність є не просто окремою навичкою, а багатовимірною якістю особистості, що формується на перетині мовної, когнітивної, емоційної та соціальної сфер. Вона визначає успішність людини в професійній діяльності, впливає на ефективність соціальної взаємодії та сприяє самореалізації в сучасному інформаційному суспільстві.

Рамка компетентностей покликана сприяти тому, щоб педагоги допомагали молоді формувати такі цінності, як повага, відповідальність у міжособистісних стосунках у контексті культурного різноманіття, а також здатність зберігати толерантність в умовах невизначеності. Педагогічні працівники сучасних закладів професійної (професійно-технічної) освіти повинні створювати та вдосконалювати середовище для позитивної комунікативної взаємодії. Поліпшення такого середовища стимулює появу нових тенденцій у розвитку колективів, трансформацію структури соціальних відносин і, що найважливіше, сприяє інтелектуалізації діяльності працівників.

Практика комунікативної взаємодії між суб'єктами навчального процесу тісно пов'язана з професійним самовдосконаленням педагогів, вирішенням актуальних питань розробки інноваційних технологій, а також визначенням організаційно-педагогічних умов підготовки конкурентоспроможних фахівців, зокрема у контексті післядипломної педагогічної освіти.

Професійна компетентність охоплює більше, ніж просто окремі риси особистості, їхню сукупність чи окремі навички. Вона відображає не лише наявний у людини потенціал і здатність його реалізувати, але й сприяє появі нових явищ, якостей життя та професійної діяльності, що забезпечують успіх.

Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) визначає поняття компетентність як здатність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання та роботу. Вказується, що компетентність складається з набору знань, навичок та відношень, що дозволяють особистості діяти та виконувати функції, спрямовані на досягнення визначених стандартів у професійній галузі або певній діяльності (Овчарук, 2004).

Міждисциплінарний підхід є важливим аспектом сучасної освіти, оскільки дозволяє інтегрувати знання та методи з різних галузей для формування у здобувачів освіти здатності ефективно комунікувати, адаптуватися до змінюваних умов і працювати в різноманітних професійних середовищах. Це підходить для розвитку критичного мислення, покращення здатності до вирішення складних завдань, а також сприяє підготовці універсальних фахівців, які можуть ефективно працювати в умовах глобалізації та стрімких технологічних змін.

Міждисциплінарний підхід включає кілька ключових компонентів, які сприяють розвитку важливих комунікативних навичок у здобувачів освіти:

**1. Поєднання різних дисциплін.** Завдяки інтеграції знань з різних галузей, наприклад, мовних курсів із соціологією, психологією, риторикою або менеджментом, здобувачі освіти отримують цілісне розуміння, як створювати ефективну комунікацію в різних контекстах. Це дозволяє їм краще адаптувати свої повідомлення залежно від аудиторії, враховуючи культурні, соціальні та психологічні аспекти. Наприклад, здобувачі, які вивчають соціологію разом з риторикою, зможуть краще розуміти соціальні динаміки та ефективно впливати на групу.

**2. Створення мультидисциплінарних команд.** Під час навчання здобувачі різних спеціальностей працюють разом над спільними проектами, що вимагають активної взаємодії, обміну знаннями та спільного пошуку рішень. Цей досвід дозволяє виявляти лідерські якості, розвивати здатність до активного слухання, співпраці та конструктивної критики, що важливо для успіху в будь-якій професійній діяльності. Наприклад, студенти технічних спеціальностей, працюючи в командах з гуманітаріями, можуть розвивати не лише технічні навички, а й комунікаційні та міжособистісні.

**3. Застосування інтерактивних методів навчання.** Інтерактивні методи, такі як кейс-методи, симуляції, рольові ігри та дебати, дозволяють моделювати реальні професійні ситуації, у яких здобувачі освіти можуть застосовувати набутих теоретичних знань у практичних умовах. Це дає їм змогу вчитися через дію, адаптувати стратегії і тактики в реальному часі та формувати практичні навички спілкування.

**4. Залучення сучасних технологій.** Використання цифрових платформ для онлайн-комунікацій, мультимедійних презентацій, інструментів для симуляцій переговорів дозволяє здобувачам освіти розвивати не лише вербальні, а й невербальні форми комунікації. Вміння працювати з новітніми технологіями надає їм додаткові інструменти для вирішення задач, підвищуючи ефективність і швидкість виконання завдань, що є важливим на сучасному ринку праці.

**5. Формування міжкультурної компетентності.** Вивчення культурних особливостей та тренінги з міжкультурної комунікації допомагають здобувачам освіти підготуватися до роботи в умовах глобалізованого світу. Уміння взаємодіяти з людьми різних культур і традицій стає важливою складовою успіху в міжнародних компаніях, організаціях та стартапах. Здобувачі, ознайомлені з принципами міжкультурної комунікації, здатні ефективно організовувати комунікаційні процеси

в мультикультурних командах та розв'язувати конфлікти, що можуть виникати через культурні відмінності.

Міждисциплінарний підхід, у свою чергу, сприяє не тільки розвитку знань, а й формуванню комплексних компетенцій у здобувачів освіти. Він допомагає поєднати теоретичні основи з практичним досвідом, що робить навчання більш ефективним і сприяє підготовці фахівців, здатних до адаптації і постійного розвитку в умовах динамічного світу. Міждисциплінарний підхід також сприяє розвитку критичного мислення, креативності та вміння вирішувати складні завдання, що виходять за межі однієї дисципліни. Завдяки цьому здобувачі освіти отримують не лише технічні знання, а й навички, які дозволяють їм адаптуватися до змінних умов ринку праці та залишатися конкурентоспроможними в сучасному світі.

Міждисциплінарний підхід до аналізу комунікативної культури передбачає інтеграцію знань із різних наукових галузей, що сприяє глибшому розумінню її сутності та особливостей. Такий підхід базується на синтезі концепцій, методологій та дослідницьких стратегій, характерних для гуманітарних, соціальних, природничих, інформаційних та технологічних наук. Використання методів однієї наукової сфери для вивчення проблематики, притаманної іншій, дозволяє розглядати комунікативну культуру не лише як сукупність мовних та поведінкових норм, а як складний феномен, що формується під впливом соціокультурних, когнітивних, психологічних та технологічних факторів.

Сучасна наукова думка вимагає створення нової міждисциплінарної парадигми дослідження комунікативної культури, яка поєднує не лише діагностичні й технологічні підходи до її розвитку, а й акцентує увагу на її гуманітарному вимірі. Це дозволяє подолати домінуючу тенденцію до технологізації комунікації в суспільстві та сприяти її гуманізації. У цьому контексті особливого значення набуває критичний аналіз існуючих моделей комунікативної культури, що представлено в різних наукових традиціях, а також вироблення нових методологічних підходів до її вивчення.

Основне завдання міждисциплінарного аналізу комунікативної культури полягає не лише в поглибленому теоретичному осмисленні цього явища, а й у трансформації отриманих знань у практичну площину. Це стосується впровадження нових освітніх методик, адаптації управлінських стратегій до динамічних змін у комунікативному середовищі, а також розробки ефективних моделей професійної взаємодії.

Таким чином, міждисциплінарний підхід до дослідження комунікативної культури не лише сприяє інтеграції наукових знань, а й дозволяє глибше усвідомити її значення в умовах глобалізації, цифровізації та соціальної трансформації.

Особиста відповідальність за успішність професійної комунікації базується на переосмисленні особистісних цінностей, адже система цих цінностей є основним регулятором комунікативної діяльності та особистим відношенням людини до процесу комунікації. Як інтегральна складова свідомості людини, когнітивно-оцінний, мотиваційний, діяльнісно-перетворювальний та комунікативно-рефлексивний компоненти в єдності утворюють ціннісне ставлення до професійної комунікації (Когут, 2014, с. 64).

Комунікативна культура є складним багаторівневим феноменом, який вимагає комплексного підходу до його аналізу. Традиційно це поняття розглядалося в межах лінгвістики, соціології та педагогіки, однак сучасні наукові реалії вимагають його розширеного осмислення. Міждисциплінарний підхід відкриває нові перспективи для дослідження комунікативної культури, оскільки дозволяє залучати знання із суміжних галузей – психології, когнітивних наук, філософії, інформаційних технологій, культурології та навіть економіки.

Однією з ключових переваг міждисциплінарного аналізу є можливість не лише систематизувати наявні знання про комунікативну культуру, а й виявити її глибинні механізми, що формуються під впливом соціальних змін, технологічного прогресу та глобалізаційних процесів.

Цей підхід дозволяє розглядати комунікативну культуру в трьох основних аспектах:

**1. Когнітивний аспект** – аналіз психологічних механізмів, які визначають здатність людини до ефективного спілкування. Це включає когнітивні стилі, механізми сприйняття, пам'яті та обробки інформації, роль емоційного інтелекту у комунікативній взаємодії.

**2. Соціокультурний аспект** – вивчення комунікативної культури як частини загальної культури суспільства, зокрема впливу ментальних моделей, ціннісних орієнтацій, норм і традицій на характер комунікації. Дослідження соціальних стереотипів, мовленнєвих стратегій і культурних кодів дозволяє зрозуміти специфіку міжкультурної взаємодії.

**3. Технологічний аспект** – аналіз впливу цифровізації, соціальних мереж та штучного інтелекту на трансформацію комунікативної

культури. Новітні технології змінюють не лише засоби комунікації, а й стиль мовлення, комунікативні стратегії, способи аргументації та рівень взаємодії між людьми.

Таким чином, міждисциплінарний підхід не тільки розширює теоретичне осмислення комунікативної культури, а й створює передумови для її ефективного розвитку в освітньому, професійному та соціальному середовищі. Інтеграція знань із різних галузей науки дозволяє сформувати цілісне уявлення про природу комунікації та її роль у сучасному світі.

Міждисциплінарний підхід до аналізу комунікативної культури дозволяє визначити ключові умови, що сприяють формуванню фундаментальних наукових знань у цій сфері. Серед них особливе значення має забезпечення послідовності та безперервності у вивченні й удосконаленні концепції комунікативної культури. Оскільки це поняття є загальним для багатьох наукових дисциплін, воно повинно розвиватися шляхом збагачення новими взаємозв'язками, адаптації до сучасних наукових парадигм і розширення інтерпретаційного поля в контексті актуальних досліджень.

Основою міждисциплінарного аналізу повинні стати принципи цілісності та фундаментальності, що забезпечують комплексний підхід до вивчення комунікативної культури як багатогранного соціального явища. Його кінцевим результатом має стати розробка інтегративної концепції формування комунікативної культури, яка розглядатиметься як багаторівнева динамічна система. Така

система повинна враховувати особливості розвитку комунікативних процесів у різних соціокультурних і професійних середовищах, а також їхню еволюцію в контексті сучасних викликів, зокрема в публічному управлінні та цифрових комунікаціях.

Висновки. У ході дослідження встановлено, що міждисциплінарний підхід відіграє ключову роль у формуванні комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Інтеграція знань із різних галузей сприяє розвитку здатності до ефективної професійної комунікації, адаптивності та співпраці в умовах глобалізованого інформаційного суспільства. Використання інтерактивних методів навчання, цифрових технологій і практико-орієнтованих стратегій забезпечує формування стійких комунікативних навичок, необхідних для професійної діяльності. Одним із головних аспектів є те, що комунікативна компетентність не обмежується лише знанням мовних норм і володінням риторичними навичками. Вона також передбачає вміння адаптуватися до соціокультурного контексту, ефективно співпрацювати з представниками різних професійних спільнот та ухвалювати стратегічні рішення в умовах невизначеності. Отже, подальші дослідження будуть спрямовані на розробку нових стратегій навчання, що поєднують інноваційні методи, міждисциплінарний підхід і цифрові технології, забезпечуючи майбутнім фахівцям високий рівень комунікативної компетентності для успішної професійної діяльності.

#### Список використаних джерел

- Берега, В. (2007). Комунікативна компетенція як основа формування національно свідомої особистості. *Рідна школа*, 11, 13–16.
- Вторнікова, Ю. (2011). Комунікативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи. *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць*. Полтава, 88–94.
- Когут, І.В. (2014). Визначення базисних компетенцій у структурі професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього педагога. *Освітологічний дискурс: ел. фахове видання КУ імені Бориса Грінченка*. Київ 2 (6), 63–73.
- Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*. (2004). (Заг. ред. О.В. Овчарук). Київ: «К.Е.С.». 112 с.
- Макарчук, Г.М. (2006). До психології комунікативної компетентності особистості. *Науковий вісник національного аграр. ун-та*. Київ, 99, 376–384.
- Максименко, С.Д. (2005). *Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування)*: посібник Київ. 111 с.
- Савченко, О.Я. (2012). Формування професійної компетентності засобами моделювання педагогічних ситуацій на заняттях у вищих навчальних закладах. *Витоки педагогічної майстерності*, 10, 257–262.

#### References

- Bereza, V. (2007). Communicative competence as the basis for the formation of a nationally conscious personality. *Ridna Shkola*, (11), 13–16. [in Ukrainian]
- Vtornikova, Y. (2011). Communicative competence in the structure of key competencies of European citizens. *Vytoky Pedagogichnoi Maisternosti: Zbirnyk Naukovykh Prats*, Poltava, 88–94. [in Ukrainian]
- Kohut, I.V. (2014). Definition of basic competencies in the structure of professional-pedagogical communicative competence of a future teacher. *Osvitohichnyi Dyskurs: Electronic Professional Edition of Borys Grinchenko Kyiv University*, (2) 6., 63–73. Retrieved from <http://od.kubg.edu.ua/index>. [in Ukrainian]
- Ovcharuk, O.V. (Ed.). (2004). *Competency-based approach in modern education: World experience and Ukrainian perspectives*. Library on Educational Policy. Kyiv: K.E.S. 112 p. [in Ukrainian]
- Makarчук, H.M. (2006). On the psychology of communicative competence of personality. *Naukovi Visnyk Natsionalnyi Ahrarnyi Universytet*, (99), 376–384. [in Ukrainian]
- Maksymenko, S.D. (2005). *Technology of communication (Communicative competence of a teacher: Essence and ways of formation)*. Kyiv. 111 p. [in Ukrainian]
- Savchenko, O.Ya. (2012). Formation of professional competence by means of modeling pedagogical situations in classes at higher education institutions. *Vytoky*

**Відомості про авторів:**  
**Борідко Ольга Русланівна**  
olga.boridkoo@gmail.com

Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»  
Вулиця Шевченка, 12, м. Кам'янець-Подільський  
Хмельницька область, 32316, Україна

**Чайковська Ульяна Віталіївна**  
ulyanaachaikovska@gmail.com

Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»  
Вулиця Шевченка, 12, Кам'янець-Подільський  
Хмельницька область, 32316, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-23-28

*Матеріал надійшов до редакції 15. 05. 2025 р.*  
*Прийнято до друку 10. 06. 2025 р.*

**Information about the authors:**  
**Boridko Olga Ruslanivna**  
olga.boridkoo@gmail.com

Higher education institution «Podillia State University»  
12 Shevchenka Street, Kamianets-Podilsky  
Khmelnysky Region, 32316, Ukraine

**Chaikovska Uliana Vitaliivna**  
ulyanaachaikovska@gmail.com

Higher education institution «Podillia State University»  
12 Shevchenka Street, Kamianets-Podilsky,  
Khmelnysky Region, 32316, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-23-28

*Received at the editorial office 15. 05. 2025.*  
*Accepted for publishing 10. 06. 2025.*

УДК 373.5.015.31:17.022.1(477.64)

## ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАПОРІЗЬКОГО КРАЮ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВЕКТОР

Ольга Гончарова, Марія Маслова

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотація:**

У статті розглянуто важливу роль євроінтеграційних процесів в українській освіті у світлі потенційного вступу України до Європейського Союзу. Авторами окреслено коло переваг, які надає євроінтеграція українському суспільству в умовах воєнного стану. У статті досліджено ставлення учнів 9–11 класів навчальних закладів Запорізької області до демократичних цінностей об'єднаної Європи. Автори надано детальний аналіз наукових робіт вітчизняних та зарубіжних учених, які досліджують європейські цінності та їхній вплив на суспільство і освіту. Наведено результати онлайн анкетування, проведеного серед учнів 9–11 класів ЗЗСО Запорізької області, які показують, що більшість учасників опитування вважають інтеграцію України до Європейського Союзу позитивним процесом, а серед найбільш важливих для старшокласників цінностей є свобода, права людини та справедливість. Авторами підкреслено, що отримані результати можуть стати основою для визначення тематики й змісту уроків, спрямованих на формування ціннісних орієнтацій і компетентностей школярів.

**Ключові слова:**

спільні цінності ЄС; європейська інтеграція; ціннісні орієнтації; європейський вимір в освіті; старшокласники; школи Запорізької області.

**Resume:**

**Goncharova Olga, Maslova Mariia. Value orientations of Zaporizhzhia region youth students: European vector.**

Research paper highlights the important role of European integration processes in Ukrainian education under the conditions of Ukraine's potential accession to the European Union. The authors outline the range of advantages that European integration provides to Ukrainian society under martial law, emphasizing that European integration strengthened values and beliefs of the Ukrainian people and gave them hope for a peaceful future. The research paper demonstrates the attitude of 9-11<sup>th</sup> grades of Zaporizhzhia region education institutions to the democratic values of the united Europe. It was emphasized by the authors as the main aim of the publication. The scientific article provides a detailed analysis of research works by domestic and foreign scientists who study European values and their impact on society and education. The research paper presents the results of an online survey conducted among students in grades 9-11 of the Zaporizhzhia region secondary schools. Based on the results of the analysis of the responses given, the authors conclude that the majority of the survey participants consider Ukraine's integration into the European Union to be a positive process. Among the most important values for high school students, freedom, human rights and justice have been mentioned. These results indicate a generally favorable attitude towards the issue of European integration. The authors emphasize that the results obtained can lay the foundation for identifying the topics and content of lessons aimed at the development of secondary schoolchildren's value orientations and competencies. In addition, future research lines are specified. Thus, the authors plan to design methodological guidelines for teachers of English on how to include common European values into their lesson plans for high school students.

**Key words:**

EU common values; European integration; value orientations; European dimension in education; high school students; schools of Zaporizhzhia region.

Постановка проблеми. У часи військової агресії росії проти України євроінтеграція стала не лише геополітичним, а й життєво важливим вибором українського народу. Такий вибір є офіційно затвердженим на загальнодержавному рівні, адже 28 лютого 2022 року Україна офіційно подала заявку на вступ до Європейського Союзу, керуючись статтею 49 Договору про ЄС. Статус же кандидата на вступ до Євросоюзу було офіційно надано нашій країні 23 червня 2022 року.

Орієнтуючись на Європейський Союз, українці отримують доступ до передових стандартів у сфері освіти, медицини, правосуддя та економіки. Впровадження європейських принципів, цінностей, способу життя сприяє зміцненню демократичних інституцій, захисту прав людини та верховенства права, що є надзвичайно важливим у період боротьби за незалежність нашої країни.

В умовах воєнного стану євроінтеграція допомагає консолідувати українське суспільство навколо спільних цінностей свободи, солідарності та гідності. Орієнтація на європейські принципи демократії та прав людини сприяє створенню інклюзивного та толерантного суспільства, яке протистоїть будь-яким формам

тоталітаризму та пригноблення. Крім того, підтримка ЄС у вигляді навчальних програм, культурних обмінів, проєктів і грантів сприяє формуванню нового покоління українців, орієнтованих на прогрес і розвиток. Євроінтеграція під час війни стала не лише шляхом до зміцнення державності, а й потужним джерелом надії на мирне й гідне майбутнє України, можливістю переоцінити наявний спосіб життя й сформувати нові європейські цінності та ідеали.

Важливим аспектом процесу євроінтеграції є формування відповідних ціннісних орієнтацій серед молоді, яка є рушійною силою майбутніх змін. Освітня та культурна політика України поступово адаптується до європейських стандартів, надаючи учнівській молоді можливість отримати знання про права людини, громадянське суспільство, демократію та соціальну відповідальність. Ці фактори відіграють ключову роль у формуванні активних, свідомих і відповідальних громадян, які здатні зробити внесок у розвиток країни та її інтеграцію до європейської спільноти.

Крім того, під впливом важких умов сьогодення, глобалізаційних процесів та

міжнародного співробітництва молодь Запорізького краю все більше схиляється до європейських культурних та соціальних цінностей. Це проявляється у прагненні до академічної мобільності, вивченні іноземних мов, активному залученні до волонтерської діяльності та соціальних ініціатив. Саме такі тенденції свідчать про поступову трансформацію ціннісних орієнтацій молоді у бік європейських норм і стандартів.

Таким чином, аналіз ціннісних орієнтацій учнівської молоді Запорізького краю в контексті європейського вибору є актуальним і необхідним для розуміння процесів, що відбуваються у свідомості нового покоління українців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблема формування цінностей викликає неабиякий інтерес наукової спільноти. Дослідженню цього питання присвячено не тільки роботи наших співвітчизників Н. Бондаренка, С. Золотухіної, О. Іонової, Я. Казимир, Т. Маланчук, О. Сахань, Н. Ткачової, а й зарубіжних науковців (F. Asderaki, C. Borca, M. Crego, G. Domilescu, M. Schratz, V. Soriano, W. Veugelers). Ціннісні орієнтири й ідеали студентської молоді у своїх роботах розглядали К. Артюшина, І. Гуменна, Г. Груць, Н. Ігнатенко, В. Семиченко, С. Стеблюк та інші.

Стійкі євроінтеграційні настрої в нашому суспільстві, підтримка вступу України до ЄС, прагнення сприймати й асоціювати європейські цінності із загальним розумінням соціальної справедливості, порядку та економічного добробуту підтверджується також численними опитуваннями як українських (*Всеукраїнське соціологічне дослідження «Українське суспільство та європейські цінності»*, 2017; Акуленко, 2020; Котенський, 2021), так і закордонних дослідників (Buhbe, 2017; Walter et al., 2022). При цьому зауважимо, що більшість згаданих авторів вивчають цінності дорослого населення (18+ років), в той час, як доволі незначна увага приділяється дослідженню ціннісних орієнтацій учнівської молоді, аналізувати які є вкрай важливо в контексті виховання підростаючого покоління, яке є основою майбутнього нашої країни.

Формулювання цілей статті. Саме тому метою цієї публікації є дослідження ставлення учнів 9–11 класів навчальних закладів Запорізької області до демократичних цінностей об'єднаної Європи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спільні цінності Європейського Союзу ґрунтуються на повазі до людської гідності, свободи, демократії, рівності, верховенства права та прав людини. Вони закріплені в Договорі про ЄС і є основою європейської спільноти, забезпечуючи мирне співіснування та співпрацю

між державами-членами. У центрі цих принципів – захист прав кожної особи, незалежно від її національності, релігії, статі чи соціального статусу.

Одним із ключових аспектів європейських цінностей є демократія, яка передбачає активну участь громадян у прийнятті рішень та функціонуванні суспільних інституцій. Це означає не лише свободу виборів, а й відкритість уряду, підзвітність влади та можливість для громадян впливати на політику. Європейська рівність передбачає відсутність дискримінації та рівний доступ до можливостей, що забезпечується через соціальні політики, освіту та правові механізми.

Цінності ЄС також передбачають солідарність та соціальну справедливість, що проявляється в підтримці менш захищених верств населення, дотриманні трудових прав і прагненні до сталого розвитку. Важливу роль відіграє принцип верховенства права, який гарантує, що всі державні органи та громадяни діють у рамках закону, а правопорядок базується на справедливості та неупередженості. Таким чином, спільні європейські цінності є фундаментом для розвитку інклюзивного суспільства, яке поважає права людини та сприяє загальному добробуту (Золотухіна, Іонова, & Лупаренко, 2021, с. 46).

Варто наголосити, що це дослідження також проходить в межах реалізації Модуля Ж. Моне «Strengthening the EU common values through the policy of multilingualism in the education and training of future teachers» (101083321 – SEUCV ETT – ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH) / «Зміцнення спільних цінностей ЄС через політику багатомовності в освіті та підготовці майбутніх учителів» програми Еразмус+, який реалізується в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького з 2023 року. Модуль присвячено ознайомленню майбутніх учителів англійської мови з ключовими цінностями ЄС, європейськими стандартами освіти, політикою країн Європейського Союзу щодо багатомовності та особливостям якісного навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти.

Згідно з дослідженням В. Семиченко та К. Артюшиної, ціннісно-сміслова сфера людини може розглядатися як цілісна система, в якій структурні елементи (ціннісні орієнтації) вибудовуються у певній ієрархії, утворюючи взаємопов'язану структуру. Цінності, що займають провідні позиції в цій ієрархії, відіграють ключову роль у формуванні пріоритетів та визначають основні напрямки поведінкової активності особистості (Семиченко, Артюшина, 2024, с. 106). Загалом поняття

«цінності» характеризується як «глибинні смисложиттєві орієнтації особистості або спільноти, які визначають цілі життя й переконання і виступають головним моральним рушієм у прийнятті важливих рішень» (Бондаренко, 2019, с. 66).

За результатами останніх досліджень, до традиційних цінностей старшокласники відносять сім'ю, здоров'я, матеріальні статки, роботу та кар'єру, кохання, честь, повагу людей, друзів, потрібність людям, цікаве дозвілля (Бондаренко, 2019, с. 65). Інструментальні цінності молоді мають на увазі освіченість, відповідальність, розвинену волю, раціоналізм. Головною ж цінністю суспільного життя вважається перемога України у війні та прагнення до свободи (Стеблюк, 2024, с. 55).

На думку О. Блискун, ціннісні орієнтації сучасної молоді складаються в процесі соціалізації, коли відбувається засвоєння нових знань та соціально-психологічного досвіду. Вони проявляються у формуванні цілей, інтересів, переконань, а також відображаються у спілкуванні та діяльності особистості (Блискун, 2020, с. 28).

Ціннісні орієнтації відіграють ключову роль у формуванні соціальних очікувань молоді, особливо в умовах воєнного та післявоєнного відновлення країни. Оскільки наша країна наразі переживає період військових протистоянь, суспільно-ціннісна структура суспільства також зазнає суттєвих трансформацій. Саме тому важливо, щоб молоді люди, які зазнали наслідків війни, проявляли життєстійкість і здатність будувати плани на майбутнє (Бибик, 2022, с. 46). У цьому контексті особливого значення набуває вивчення старшокласниками спільних цінностей ЄС, адже це сприяє формуванню громадянської свідомості, толерантності та усвідомленню власної ролі у розбудові демократичного суспільства. Отже, навчальний заклад має безпосередній вплив на формування таких ціннісних орієнтацій, оскільки діти проводять у ньому більшу частину свого часу.

Отже, цінності в освіті повинні не просто відповідати запитам сучасного суспільства, бути певною сукупністю моральних норм і правил для життя, а бути реальними внутрішніми принципами особистості, які вона щоденно використовує для прийняття тих чи інших рішень. Вони мають допомагати не лише у виборі професії та пошуку покликання, а й у розкритті творчого потенціалу людини, становленні відповідального громадянина, сім'янина та всебічно розвиненої особистості, готової до життя в демократичному суспільстві (Ігнатенко, 2021, с. 190).

Сучасна українська школа визначає цінності як «фундамент освіти та умову формування людини та суспільства» й наводить такий перелік ціннісних орієнтирів: гідність, рівність, справедливість, толерантність та культурне різноманіття, турбота, чесність, довіра, верховенство права, нетерпимість до корупції та фаворитизму, патріотизм, екологічно-етична цінність, соціальна відповідальність, лідерство та самореалізація, свобода (*Ціннісні орієнтири сучасної української школи*, 2019). Бачимо, що наведений перелік збігається з цінностями європейської освіти, затвердженими й загальноприйнятими в країнах Європейського Союзу, до яких відносять демократію, толерантність, національну й міжнародну орієнтацію, рівність для всіх людей, антирасизм та недискримінацію, представництво та верховенство права, людську гідність, права людини, солідарність, свободу, гуманізм, міжособистісні стосунки, мир і міжнародне взаєморозуміння, міжкультурну освіту, екологічну обізнаність тощо (Золотухіна, Іонова, Лупаренко, 2021, с. 44–45).

Трансформаційні зміни в освіті, спричинені військовим вторгненням російської федерації на територію України, а також чіткий вектор руху нашої країни в бік приєднання до Європейського Союзу зосереджують увагу освітян на формуванні у підростаючого покоління саме європейських цінностей, на яких і фокусується наше дослідження.

З метою проведення дослідження ціннісних орієнтацій учнівської молоді нами було розроблено й проведено онлайн анкетування (за допомогою Google forms) учнів 9–11 класів ЗЗСО Запорізької області загальною кількістю 88 осіб (29 учнів 9-х класів, 29 учнів 10-х класів, 30 учнів 11-х класів). Дата проведення дослідження – січень 2025 року. У дослідженні взяли участь здобувачі загальної середньої освіти навчальних закладів Мелітопольської міської ради Запорізької області, а також старшокласники Комунального закладу «Полянський заклад загальної середньої освіти I–III ступенів Семенівської сільської ради» Мелітопольського району Запорізької області та Опорного закладу загальної середньої освіти Приазовський ліцей Приазовської селищної ради Запорізької області.

Наведені нижче питання анкетування мали на меті виявити ставлення старшокласників до загальноприйнятих європейських цінностей:

1. У якому класі ви навчаєтесь?
2. Чи вважаєте Ви інтеграцію Україні до Європейського Союзу позитивним процесом?
3. Які із загальноприйнятих європейських цінностей Ви краще за все знаєте, можете схарактеризувати?

4. Які з перерахованих європейських цінностей вам найменш відомі / найменше зрозумілі їх значення й сутність?

5. Виберіть 3 основні цінності, які ви вважаєте найбільш важливими для себе: людська гідність, демократія, рівність, верховенство права, права людини, толерантність, справедливість, свобода (свобода пересування, свобода вибору, індивідуальні свободи), антирасизм та відсутність дискримінації, солідарність.

6. Який вплив мають європейські цінності на Ваш розвиток як особистості?

7. Чи підтримуєте ви розвиток європейського виміру в освіті, зокрема викладання та

поширення мов держав-членів ЄС, заохочення мобільності учнів, академічне визнання українських атестатів/дипломів закордоном, розвиток молодіжних обмінів, формування інклюзивного освітнього середовища тощо?

8. Чи вивчаєте ви європейські цінності на уроках іноземної мови?

Аналіз відповідей респондентів на питання 2 анкети дозволяє нам стверджувати, що більшість опитуваних (52,3%) вважають інтеграцію України до Європейського Союзу позитивним або більше позитивним, ніж негативним (35,2%) процесом, що свідчить про загалом сприятливе ставлення до питання євроінтеграції.

## 2. Чи вважаєте Ви інтеграцію України до Європейського Союзу позитивним процесом?

Оберіть одну відповідь

88 відповідей



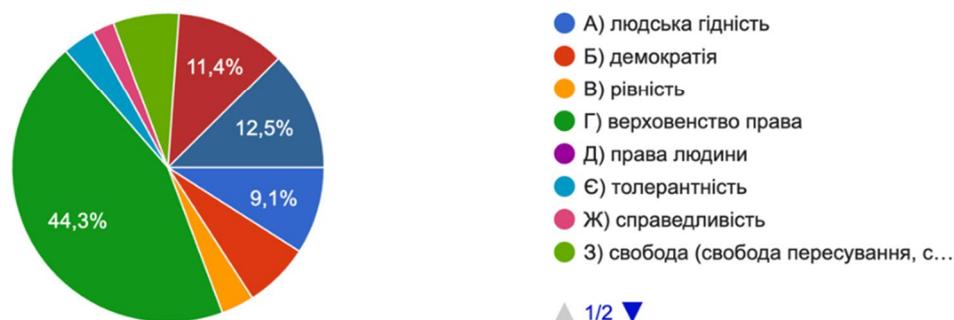
Малюнок 1. Питання 2 анкети.

На питання 3 анкетування «Які із загальноприйнятих європейських цінностей Ви краще за все знаєте, можете схарактеризувати?» найбільш поширеною відповідями є наступні: свобода (свобода пересування, свобода вибору, індивідуальні свободи) – 79,5% опитуваних; права людини – 75% опитуваних; рівність – 61,4% опитуваних; толерантність – 60,2% опитуваних. В той час, як найменш відомими/зрозумілими

європейськими цінностями для старшокласників (питання 4 анкети) є верховенство права (44,3%); солідарність (12,5%) та антирасизм та відсутність дискримінації (11,4%); людська гідність (9,1%). Такі відповіді свідчать про те, що зміст і значення не всіх цінностей ЄС є рівною мірою відомим школярам, а отже, найменш відомі цінності потребують більш детального висвітлення з боку педагогів.

## 4. Які з перерахованих європейських цінностей Вам найменш відомі/ найменше зрозумілі їх значення й сутність? (оберіть, будь ласка, зі списку нижче, декілька відповідей можливі)

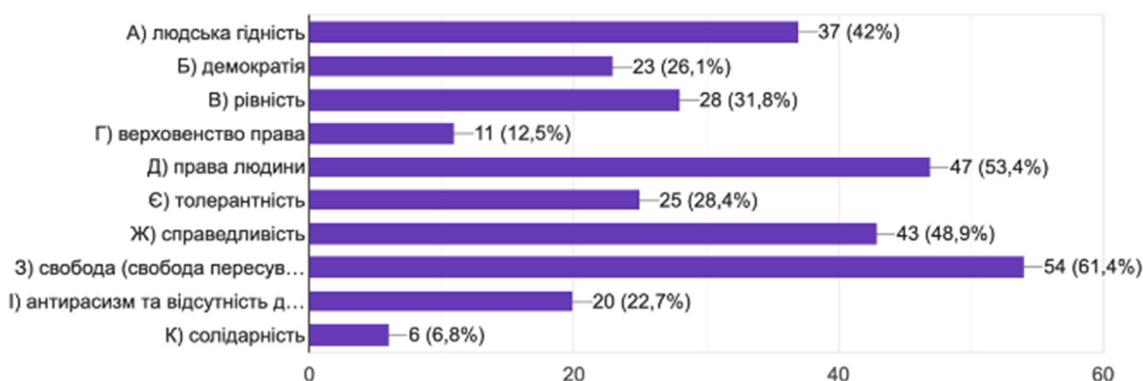
88 відповідей



Малюнок 2. Питання 4 анкети.

## 5. Виберіть 3 основні цінності, які Ви вважаєте найбільш важливими для себе:

88 відповідей



Малюнок 3. Питання 5 анкети.

Найбільш важливими для себе (питання 5 анкети) старшокласники вважають такі європейські цінності, як свобода (61,4%), права людини (53,4%) та справедливість (48,9%).

Питання 6 анкети (Який вплив мають європейські цінності на Ваш розвиток як особистості?) засвідчує, що на більшість опитаних запровадження цінностей ЄС має загальний позитивний вплив (70,5%) – це надає їм більше можливостей для навчання й працевлаштування, сприяє руху України в бік євроінтеграції. Ще більший відсоток респондентів (85,2%) підтримують розвиток європейського виміру в освіті (питання 7 анкети). Такі результати свідчать про те, що старшокласники усвідомлюють важливу роль, яку відіграють ключові цінності Європи для розвитку нашої країни загалом та можливостей для молоді зокрема.

На останнє питання анкети (Чи вивчаєте ви європейські цінності на уроках іноземної мови?) було отримано відповідь «так» від 75% учасників. Порівняння цих даних з даними питання 4 анкети дозволяє нам зробити висновок, що, незважаючи на той факт, що європейські цінності вивчаються на уроках іноземної мови більшістю опитуваних, учні мають певні прогалини в розумінні сутності і значення деяких з них.

**Висновки.** Проведене дослідження підтвердило актуальність проблеми формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді в контексті європейської інтеграції України. Підсумовуючи відповіді учнів старших класів на питання наведеної анкети, наголосимо на тому факті, що в більшості своїй учнівська молодь Запорізької області підтримує інтеграцію України до Європейського Союзу, розвиток європейського виміру в освіті й запровадження спільних з європейськими країнами цінностей. Опитування також виявляє недостатню обізнаність учнів щодо існуючих європейських

цінностей. З огляду на конституційний намір України стати повноправним членом Європейського Союзу, вивчення таких цінностей потребує подальшої цілеспрямованої роботи педагогів у цьому напрямі.

На відміну від засвоєння знань, формування цінностей в старшокласників – це тривалий і кропіткий процес, що вимагає їхнього постійного культивування в освітньому середовищі. Цінності закріплюються у свідомості людини завдяки настановам і особистому прикладу вчителів, а також через власний досвід і переживання учня (Ушмарова, 2021, с. 138), а тому потребують спеціально організованого навчання, удосконалення методики формування цінностей з вияскравленим єврокомпонентом засобами іноземної мови та розширення міждисциплінарного підходу для кращого їхнього засвоєння та усвідомлення.

Одним із ключових факторів формування європейських цінностей серед молоді є освітнє середовище, яке відіграє значну роль у становленні громадянської позиції та соціальної відповідальності старшокласників. З метою формування такого середовища вважаємо за необхідне інтегрувати тематичні заняття про європейські цінності в навчальні програми з різних шкільних предметів, активізувати міжнародні молодіжні обміни та залучити старшокласників до громадських ініціатив, що сприятимуть кращому розумінню принципів ЄС. Враховуючи зростаючий інтерес молоді до європейської культури, необхідно розширювати можливості вивчення іноземних мов і співпраці з європейськими освітніми інституціями.

Таким чином, результати дослідження свідчать про наявність сприятливих умов для подальшого впровадження європейських цінностей у свідомість учнівської молоді. Це не лише сприятиме гармонійному розвитку особистості, але й стане важливим кроком до

консолідації українського суспільства навколо спільних демократичних принципів. У сучасних умовах євроінтеграційний вектор України є визначальним для формування молодого покоління, здатного стати активними учасниками європейської спільноти та рушійною силою позитивних змін у суспільстві.

Отримані результати дослідження можуть стати основою для визначення тематики й змісту уроків, що мають на меті формування ціннісних орієнтацій і компетентностей школярів, необхідних для життєдіяльності в

демократичному суспільстві. Перспективою подальших розвідок у цьому напрямі ми вважаємо створення методичних розробок уроків англійської мови щодо формування європейських цінностей в учнів старших класів ЗЗСО.

The research is funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the authors only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor the granting authority can be held responsible for them.

#### Список використаних джерел

- Акуленко, Л., Балакірєва, О., Волосєвич, І., Дмитрук, Д., Костюченко, Т., Лациба, І., Павлова, Д., & Шурєнкова, А. (2020). *Світєве дослідження цінностей в Україні*. Український центр європейської політики. Київ. 216 с. URL: [https://ucep.org.ua/wp-content/uploads/2020/11/WVS\\_UA\\_2020\\_report\\_WEB.pdf](https://ucep.org.ua/wp-content/uploads/2020/11/WVS_UA_2020_report_WEB.pdf)
- Бибик, Д. (2022). Ціннісні орієнтації учнівської молоді України в умовах воєнного стану. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 26, 1. 43–54. DOI: 10.32405/2308-3778-2022-26-1-43-54.
- Блискун, О. (2020). Дослідження проблем сучасної молоді: соціологічні та психологічні аспекти. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 1 (13). 26–37.
- Бондарєнко, Н.В. (2019). Цінності об'єднаної Європи та їх формування в Українській новій школі. *«Science progress in European countries: new concepts and modern solutions»: papers of the 8th International Scientific Conference*. (Stuttgart, July 12, 2019). Ed. by L. Siebenberg. Stuttgart: ORT Publishing. P. 62–74.
- Всеукраїнське соціологічне дослідження «Українське суспільство та європейські цінності»*. (2017). 44 с. URL: <http://library.fes.de/pdffiles/bueros/ukraine/13570.pdf>
- Золотухіна, С.Т., Іонова, О.М., & Лупарєнко, С.Є. (2021). Актуальні цінності сучасної європейської освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 76 (1). С. 42–46. DOI: 10.32840/1992-5786.2021.76-1.7.
- Ігнатєнко, Н.С. (2021). Духовно-моральні цінності як основа формування світогляду особистості в освітньому середовищі сучасного ЗЗСО. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід: збірник тез III Міжнародної науково-практичної конференції*. ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль: Вектор. С. 187–191.
- Котєнський, А. (2021). *Чому українці підтримують європейський вибір, – дослідження*. Львівський портал. URL: <https://portal.lviv.ua/news/2021/10/01/chomu-ukraintsi-pidtrymuiut-ievropejskyjvybir-doslidzhennia>
- Семичєнко, В.А., Артюшина, К.Г. (2024). Трансформація ціннісних орієнтацій студентської молоді в умовах глобальної соціальної кризи. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти*. Київ. С. 106–111.
- Стеблюк, С.В. (2024). Формування ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти в умовах університету. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. (93). 53–57. DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.93.10>
- Ушмарова, В. (2021). Виховання учнів Нової української школи на європейських цінностях як педагогічна

#### References

- Akulenko, L., Balakirjeva, O., Volosevych, I., Dmytruk, D., Kostyuchenko, T., Latsyba, I., Pavlova, D., Shurenkova, A. (2020). *World Values Survey in Ukraine. Ukrainian Center for European Policy*. Kyiv. 216 p. URL: [https://ucep.org.ua/wp-content/uploads/2020/11/WVS\\_UA\\_2020\\_report\\_WEB.pdf](https://ucep.org.ua/wp-content/uploads/2020/11/WVS_UA_2020_report_WEB.pdf) [in Ukrainian]
- Bybyk, D. (2022). Value orientations of student youth of Ukraine under the conditions of the state of martial. *Theoretical and methodical problems of children and youth education*. Issue 25. P. 43-54. DOI: 10.32405/2308-3778-2022-26-1-43-54. [in Ukrainian]
- Blyskun, O. (2020). Research into the problems of modern youth: sociological and psychological aspects. *Current problems of psychology: collection of scientific works of the Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk of the National Academy of Sciences of Ukraine*. Vol. IX. Issue 13. P. 26-37. [in Ukrainian]
- Bondarenko, N.V. (2019). Values of a united Europe and their formation in the Ukrainian New School. *«Science progress in European countries: new concepts and modern solutions»: papers of the 8th International Scientific Conference*. (Stuttgart, July 12, 2019). Ed. by L. Siebenberg. Stuttgart: ORT Publishing. P. 62–74. [in Ukrainian]
- All-Ukrainian sociological study "Ukrainian society and European values". (2017). 44 p. URL: <http://library.fes.de/pdffiles/bueros/ukraine/13570.pdf> [in Ukrainian]
- Zolotukhina, S.T., Ionova, O.M., Luparenko, S.Ie. (2021). Current values of modern European education. *Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools*. No. 76. Vol. 1. P. 42-46. DOI: 10.32840/1992-5786.2021.76-1.7. [in Ukrainian]
- Ihnatenko, N.S. (2021). Spiritual and moral values as the basis for the formation of a person's worldview in the educational environment of modern secondary school. *Value orientations in the modern world: theoretical analysis and practical experience: collection of abstracts of the III International Scientific and Practical Conference*, May 13-14, 2021, Ternopil. TNPU named after V. Hnatyuk. / Ed. col.: Morska N.L., Poperechna G.A., Lytvyn L.M. Ternopil: Vector. P. 187-191. [in Ukrainian]
- Kotenskyi, A. (2021). Why Ukrainians support the European choice – research. Lviv portal. URL: <https://portal.lviv.ua/news/2021/10/01/chomu-ukraintsi-pidtrymuiut-ievropejskyjvybir-doslidzhennia> [in Ukrainian]
- Semychenko, V.A., Artiushyna, K.H. (2024). Transformation of value orientations of student youth in the conditions of global social crisis. *Current problems of higher professional education*. Kyiv. Pp. 106-111. [in Ukrainian]

- проблема. *Європейські цінності в українській освіті: виклики та перспективи: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції*. Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика». С. 137–139.
- Ціннісні орієнтири сучасної української школи*. (2019). Київ. 63 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/PresentasiaRoman-Stesichin.pdf>
- Buhbe, M. (2017). How Ukrainians perceive European values. *Main Results of an Empirical Survey*. Berlin, Germany. 22 p. URL: <https://library.fes.de/pdf-files/id-moe/13731.pdf>
- Walter, L., Mayer, S.J., Dollmann, J., Jacobsen, J., and Meth, A. (2022). High levels of support for European Union accession in Ukraine during the war in 2022. *An analysis based on the ReUP study*. DeZIM. insights Working Papers 6, Berlin: German Center for Integration and Migration Research. 13 p.
- Stebluk, S.V. (2024). Formation of value orientations of students of higher education in university conditions. *Pedagogy of the formation of creative personality in higher and extracurricular schools*. No. 93. P. 53-57. DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.93.10> [in Ukrainian]
- Ushmarova, V. (2021). Education of students of the New Ukrainian School on European values as a pedagogical problem. *European values in Ukrainian education: challenges and prospects: collection of materials of the International Scientific and Practical Conference (Zaporizhzhya, May 28–29, 2021)* / edited by O. Tupakhina. Zaporizhzhia: Helvetica Publishing House. P. 137-139. [in Ukrainian]
- Value orientations of the modern Ukrainian school. Kyiv, 2019. 63 p. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/PresentasiaRoman-Stesichin.pdf> [in Ukrainian]
- Buhbe, M. (2017). How Ukrainians perceive European values. *Main Results of an Empirical Survey*. Berlin, Germany. 22 p. URL: <https://library.fes.de/pdf-files/id-moe/13731.pdf>. [in English]
- Walter, L., Mayer, S.J., Dollmann, J., Jacobsen, J., and Meth, A. (2022). High levels of support for European Union accession in Ukraine during the war in 2022. *An analysis based on the ReUP study*. DeZIM. insights Working Papers 6, Berlin: German Center for Integration and Migration Research. 13 p. [in English]

**Відомості про авторів:****Гончарова Ольга Анатоліївна**

goncharoo82@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

**Маслова Марія Михайлівна**

maslova.maria06@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-29-35

*Матеріал надійшов до редакції 18. 01. 2025 р.**Прийнято до друку 13. 02. 2025 р.***Information about the authors:****Goncharova Olga Anatoliivna**

goncharoo82@gmail.com

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Maslova Mariia Mykhailivna**

maslova.maria06@gmail.com

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-29-35

*Received at the editorial office 18. 01. 2025.**Accepted for publishing 13. 02. 2025.*

## РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА У ПРОСТОРИ ОСВІТИ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Ірина Калько<sup>1</sup>, Олена Павлюк<sup>2</sup>

*Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти<sup>1</sup>  
Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»<sup>2</sup>*

### Анотація:

В статті розкрито особливості розвитку педагогіки партнерства у просторі закладів освіти України на початку ХХІ століття. У роботі визначено принципи та характеристики педагогіки партнерства – рівноправність, взаємопідтримку та відповідальність. Вказано на важливість того, щоб усі учасники освітнього процесу (вчителі, учні, батьки) були рівноправними партнерами, а відносини будувалися на довірі, взаємоповазі та співпраці. Схарактеризовано Концепцію «Нова українська школа», яка містить педагогіку партнерства як один із основних компонентів. Розкрито роль учителя у рамках педагогіки партнерства як коуча, фасилітатора та тренера, який сприяє розвитку учнів, допомагаючи їм формулювати питання та знаходити на них відповіді. Доведено, що педагогіка партнерства сприяє розвитку системи освіти, роблячи її більш відкритою, демократичною та орієнтованою на потреби учнів і їхній розвиток у сучасному світі.

### Ключові слова:

педагогіка партнерства; заклади освіти; учасники освітнього процесу; особистість; толерантність; розвиток; Україна.

### Resume:

**Kalko Iryna, Pavliuk Olena. Development of partnership pedagogy in the space of education institutions of Ukraine at the beginning of the XXI st century.**

The article identifies the features of the development of partnership pedagogy in the space of education institutions of Ukraine at the beginning of the XXI st century. The paper notes that partnership pedagogy focuses on the interaction between all participants in the educational process, in particular students, teachers and parents, which is important for the development of the individual, their self-realization and self-improvement in society. The article notes that partnership pedagogy is becoming especially important in the context of reforming the educational system of Ukraine at the beginning of the XXI st century, it contributes to the formation of an open and flexible educational system that supports democratic principles and critical thinking of students. The principles and characteristics of partnership pedagogy are identified – equality, mutual support and responsibility. The importance of all participants (teachers, students, parents) being equal partners in learning, and the process being built on trust, mutual respect and cooperation is indicated. The Concept of Education «New Ukrainian School» is characterized, which includes partnership pedagogy as one of the main components, an important aspect of which is the integration of parents into the educational process, which contributes to the development of students in a harmonious educational atmosphere. The role of the teacher within the framework of partnership pedagogy as a coach, facilitator and trainer is revealed, who contributes to the development of students, helping them formulate questions and find answers to them. Tolerance and responsibility are defined and characterized as one of the features and principles on which partnership pedagogy is based. It is noted that the development of responsibility, empathy and constructive interaction with the environment in children is important. It is proven that partnership pedagogy contributes to the development of the education system, making it more open, democratic and focused on the needs of students and their development in the modern world.

### Key words:

partnership pedagogy; education institutions; participants in the educational process; personality; tolerance; development; Ukraine.

Постановка проблеми. Одним із важливих шляхів розбудови сучасної освіти, створення умов для всебічного розвитку, виховання і соціалізації особистості, яка здатна до життя в суспільстві, маючи прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готовою до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності є партнерство. Педагогіка партнерства є важливою складовою сучасної освітньої парадигми, яка акцентує увагу на взаємодії всіх учасників освітнього процесу. У контексті розвитку освітніх закладів України на початку ХХІ століття ця модель стає особливо актуальною, оскільки сприяє формуванню демократичної, відкритої та гнучкої системи освіти.

Педагогіка партнерства орієнтована на забезпечення рівноправних відносин, взаємопідтримки і спільної відповідальності за результат навчання, що важливо в умовах змін, які переживає країна. У сучасному освітньому середовищі педагогіка партнерства сприяє

розвитку критичного мислення та активної позиції здобувачів. Освітні установи були і залишаються центрами формування та розвитку інтелектуального потенціалу суспільства, вони відігравали і відіграють важливу роль у формуванні особистості. Їм необхідно орієнтуватися на засади педагогіки партнерства, яка спрямована на те, щоб побудувати довіру між усіма учасниками освітнього процесу, які мають бути рівноправними партнерами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогіка партнерства у системі освіти є об'єктом особливої уваги дослідників, зокрема П. Байдаченко, В. Бакірова, І. Гавриленко, В. Жураковського, Г. Задорожного, О. Іонової, І. Мачуліної, А. Рибіної, З. Сазонової, О. Скідіна, Л. Хижняк та ін., де аналізуються різні аспекти цього питання. Зокрема, науковцями досліджені такі аспекти окресленої проблеми: етико-педагогічні вимоги до взаємодії із дітьми та їхніми батьками (І. Гребенніков, Т. Кирієнко, В. Сухар); зміст і методи педагогіки освіти батьків (О. Долина, Т. Кирієнко, О. Низковська,

Л. Островська); умови для плідної роботи педагогічного колективу у формуванні моральних якостей особистості дитини (А. Алексеєнко, Л. Божович, В. Пластовий); педагогічні умови ефективної взаємодії закладів дошкільної освіти і сім'ї (Н. Кот, Т. Пагута); партнерські відносини викладача і студента в навчанні (Ю. Атаманчук); вітчизняний та зарубіжний досвід освітнього партнерства у просторі вищої школи (О. Тадеуш); доцільність і можливості педагогічного партнерства у ЗВО (Г. Голос) та ін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення особливостей розвитку педагогіки партнерства у просторі закладів освіти України на початку XXI століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогіка партнерства орієнтує заклади освіти на розвиток цілісної особистості. У цьому контексті проголошується – розбудити, активізувати до дії внутрішні сили та можливості особистості для досягнення її максимального й повного розвитку. Особистісний підхід має стати головним результатом освіти, критерієм якості роботи педагога, керівника освітнього закладу. Такий підхід повертає заклади освіти до особистості. Він об'єднує такі ідеї як новий погляд на особистість як мету освіти, особистісну спрямованість освітнього процесу; гуманізацію й демократизацію педагогічних відносин; відмову від прямого примусу як методу, що не дає результатів у сучасних умовах; нове трактування індивідуального підходу; формування позитивної Я-концепції. Новий погляд на особистість представляють такі позиції: особистість проявляється; особистість є суб'єктом, а не об'єктом у педагогічному процесі (Атаманчук, 2009).

Дослідниця Л. Ткачук на основі ретроспективного аналізу прогресивних філософсько-педагогічних ідей здійснила періодизацію становлення та розвитку педагогіки партнерства як гуманістичної традиції. Авторка виділила два періоди: підготовчий і період його повноцінного розвитку. Підготовчий період становлення педагогіки партнерства визначається хронологічними межами – з античності (V ст. до н.е.) – до 80-х років XX ст. Цей період характеризується рухом від розрізнених думок та ідей античних філософів, педагогів, представників гуманістичної педагогічної думки про гуманне ставлення до дитини – до системного вивчення окремих аспектів досліджуваного феномена, виникнення наукових концепцій та теорій, що надалі лягло в основу розробки теорії педагогіки партнерства.

У межах підготовчого періоду Л. Ткачук виокремлює два етапи: перший етап – з античності

(V ст. до н.е.) до 50-х рр. XX ст., другий етап – 50–80-ті рр. XX ст. Проведений історико-педагогічний аналіз дозволяє дослідниці стверджувати, що на першому етапі підготовчого періоду становлення і розвитку педагогіки партнерства феномен «педагогіка партнерства» не був об'єктом цілеспрямованого цілісного вивчення дослідників. Звернення до нього носять стихійний і несистемний характер, а у науково-педагогічному лексиконі відсутня відповідна досліджуваній проблемі термінологія. Попри це, перший етап підготовчого періоду заклав фундамент, на якому у другій половині XX століття будувались теорії та концепції співробітництва вчителя й учня у процесі навчання. Другий етап підготовчого періоду (50-ті – середина 80-х років XX століття) характеризується системним вивченням окремих аспектів досліджуваної проблеми, появою теорій та концепцій педагогіки співробітництва, які в майбутньому заклали основу уявлень про педагогіку партнерства.

Другий період розвитку педагогіки партнерства (з 1986 р. – до сьогодні) характеризується Л. Ткачук повноцінним науковим вивченням поняття «педагогіка співробітництва», проєктуванням шляхів та засобів її розвитку; концептуальним утвердженням «педагогіки партнерства», розробкою її ідей. У межах цього періоду виокремлюємо два етапи: перший – з 1986 до 2016 рр.; другий – з 2016 р. і до сьогодні (Ткачук, 2021).

Отже, ідея педагогіки партнерства не є новою для сучасної освітньої системи – її положення активно впроваджували у свою практику педагоги-новатори початку XX століття. Але педагогіка партнерства залишається актуальною для закладів освіти, оскільки вона відображає нові підходи до взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу і сприяє досягненню значних результатів у навчанні та розвитку особистості. Розглянемо основні аспекти проблеми наукового пошуку щодо освіти. Звернемося до нормативно-правового документу – Концепції «Нова українська школа». 17 серпня 2016 року Міністерство освіти і науки України оприлюднило для широкого обговорення першу версію «Концептуальних засад реформування середньої освіти». Цей документ пояснює ідеологію змін в освіті, що закладаються в проєкті нового базового закону «Про освіту» (№ 3491-д від 04.04.2016). Законопроєкт з'явився в результаті громадсько-політичного діалогу тривалістю понад 3 роки. Формула нової школи складається з дев'яти ключових компонентів:

1) новий зміст освіти, за визначенням документом, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві;

2) умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно;

3) наскрізний процес виховання, який формує цінності;

4) децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію;

5) педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками;

6) орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм;

7) нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя;

8) справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти;

9) сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу (*Концепція реалізації державної політики...*, с.7).

Важливим в межах нашого наукового пошуку є п. 4 Концепція «Нова українська школа». У контексті питання дослідження в документі зазначено, що батьки також стають активними партнерами в освітньому процесі, що є важливим елементом педагогіки партнерства. Вони мають можливість брати участь у розробці навчальних програм, підтримувати своїх дітей у навчанні, а також надавати зворотний зв'язок з вчителями. Така взаємодія сприяє створенню більш гармонійної та сприятливої освітньої атмосфери, де всі учасники разом працюють над досягненням спільної мети – розвитку особистості учня (*Там само*).

Погоджуємося з висновками наукових напрацювань дослідників Т. Лемак та Т. Молнар, стосовно того, що сьогодні система вітчизняної освіти інтенсивно вдосконалюється, базуючись на Концепції «Нова українська школа». Разом із тим, важливим чинником виступає демократизація стосунків між усіма учасниками освітнього процесу, в тому числі не лише учнів та вчителів, а й батьків. Автори переконані:

1) ключовим в освітній реформі постає термін «педагогіка партнерства», без якої неможливо уявити ефективну взаємодію між учасниками освітнього процесу;

2) інтеграція батьків учнів у освітній процес – важлива умова для успішного навчання, розвитку й виховання молодших школярів, тому заклади освіти мають створити всі умови для залучення сім'ї до супроводу учня в освітньому процесі (Лемак, & Молнар, 2024, с. 55).

Головним завданням педагогіки партнерства, в центрі якої особистість дитини, її самобутність і самоцінність, є розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей дитини, максимальний

їхній вияв, ініціювання, використання індивідуального (суб'єктивного) досвіду кожної дитини; допомога батьків у самовизначенні та самореалізації, уникнення формування попередньо заданих якостей, формування в особистості культури життєдіяльності (Ніколенко, 2018).

Таким чином, педагогіка партнерства базується на таких принципах: повноважність представників сторін; повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; взаємна підтримка, довіра у відносинах та стосунках; толерантність, рівноправ'я сторін у свободі вибору і обговоренні питань; добровільність сторін в прийнятті на себе зобов'язань; обов'язковість виконання досягнутих домовленостей; систематичність контролю і відповідальність за виконання зобов'язань, що можливо лише за умови відкритого діалогу всіх учасників освітнього процесу. Можливості розвитку освіти за допомогою партнерства будуються на механізмах: відкритості і співробітництві, спілкуванні і обміні ідеями; наявності розробленої філософії освіти і підходів до розвитку суспільства; для місцевих жителів, шкіл, місцевих організацій стати активними партнерами у вирішенні проблем в освіті і суспільстві; надати батькам можливість брати участь у процесі навчання і житті їхніх дітей.

Психологічну основу педагогіки партнерства становлять суб'єкт-суб'єктні стосунки, партнерське спілкування, взаємодія та співпраця між педагогом, учнем і батьками, які об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Педагогіка партнерства вимагає переосмислення ролі педагога, яка полягає в оновленні професійного мислення й відповідних цілеспрямованих діях: постійному аналізі власної педагогічної діяльності, орієнтованої на самоосвіту; відстеження результативності своєї роботи через систему моніторингу. Змінюються і вимоги до вчителя: він сьогодні не ретранслятор, а вчитель – коуч, тренер, фасилітатор. Якщо раніше вчитель лише давав готові відповіді на питання, то нині ця траєкторія змінилась. Сьогодні вчитель допомагає учням сформулювати власні питання, вчить їх правильно ставити й шукати на них відповіді. Вчитель має робити виклики учням, мотивувати їх добиватися більшого, надихати створювати, тобто виконувати роль тьютора (це той, хто допомагає, індивідуально працює, виявляє освітні запити, планує освітню діяльність, організує рефлексію, проектує наступні кроки в освіті, застосовує методи навчання, заснованих

на співпраці, активній участі дитини в навчанні) (*Там само*).

У педагогіці партнерства відносини вчителя з учнями будуються таким чином, щоб дати дітям нові стимули, закладені у самому навчанні, залучити їх до спільної праці та творчої взаємодії учителя і учнів. Педагогічний професіоналізм полягає в умінні вчителя мислити та діяти професійно; охоплює набір професійних властивостей та якостей особистості педагога, що відповідають вимогам учительської професії; надає володіння необхідними засобами, що забезпечують не тільки педагогічний вплив на дітей, але і взаємодію, співробітництво та співтворчість з ними. Для активного співробітництва вчителю необхідна мобілізація інтелекту, волі, моральних зусиль, організаторського хисту та вміле оперування засобами формування моральних, інтелектуальних та духовних засад у школярів. Він повинен володіти широким інтелектуальним, моральним та духовним потенціалом, що забезпечує педагогічний вплив на учня. Лише правильний стиль поведінки учителя викликає свободу, довіру, відсутність страху, відкритість, устремління до доброзичливого ставлення у класі. З цієї точки зору роль учителя полягає у тому, щоб бути носієм культури і загальнолюдських цінностей (Лемак, & Молнар, 2024).

Працювати в рамках свободи – один з викликів педагогіки партнерства, який стоїть перед сучасним педагогом. Дуже часто діти сприймають свободу як вседозволеність. Таке сприйняття свободи для дитини не може дати їй нічого корисного. Тому важливо навчити дітей такому слову як «договір». Перевага договору полягає у тому, що його не можна розірвати в односторонньому порядку. У договорі завжди є дві сторони. Через спілкування з батьками, вчителями, вихователями, однолітками ми вчимо дитину домовлятися. Зазначена навичка надає дитині кращого розуміння того, що є свобода: вона може або конкурувати, або дружити з навколишнім оточенням. Через дружбу її коло свободи не обмежується, а навпаки, розширюється (Ніколенко, 2018).

Вищезазначене підкреслює одну з основних ідей педагогіки партнерства. Вона прагне забезпечити баланс між свободою та відповідальністю, що насправді є важливою частиною соціалізації і розвитку особистості. Педагогіка партнерства ставить на перший план взаєморозуміння та взаємну підтримку, що є основою для гармонійного розвитку особистості (Тадеуш, 2020).

Педагогіка партнерства ґрунтується на засадах толерантності, що означає доброзичливе та

терпиме ставлення до оточуючих і навколишніх подій. Установка, щодо толерантності, виявляється в діях і вчинках людини, оскільки вчинок є єдиною структурою, що відповідає реальним цілісним проявам самореалізації людини як особистості, індивіда, громадянина. Показниками толерантності є особистісна відповідальність, емпатія та конструктивна взаємодія з оточуючим і природним середовищем. Критеріями досягнення толерантності є: визнання різноманіття поглядів, життєвих принципів, цінностей інших людей; терпимість до оточуючих і навколишніх подій, що не порушують прав людини та не завдають шкоди природному середовищу (Ніколенко, 2018).

Науковцями С. Довбенко та Л. Прокопів обґрунтовано особливості впровадження педагогіки партнерства у Карпатському освітньому просторі як якісної характеристики, що актуалізується у контексті Концепції «Нова українська школа». Автори розкривають результати теоретичного та емпіричного дослідження, спрямованого на вияв особливостей і основних підходів до впровадження педагогіки партнерства.; уточнюють основні принципи формування партнерської діяльності як ефективного інструментарію збереження сталого та поліпшення соціально-економічного розвитку унікальних територіальних місцевостей гірських регіонів. У дослідженні використано теоретичні методи та педагогічної реконструкції, фокусовані інтерв'ю, репрезентативне онлайн-опитування на основі системи LimeSurvey, SWOT – аналіз оцінки сильних та слабких сторін закладу освіти. Отримані результати науковців підтвердили результативність обраних шляхів упровадження педагогіки партнерства.

До основних принципів формування партнерської діяльності як ефективного інструменту збереження сталого та поліпшення соціально-економічного розвитку Карпатського освітнього простору від С. Довбенко та Л. Прокопів віднесемо повагу до цінностей особистості, доброзичливість і позитивне ставлення до людей, взаємодію і взаємоповагу, розподілене лідерство. Педагогіка партнерства, на переконання дослідників, має шанс на розвиток за умов співпраці органів влади, громадськості, науковців, меценатів, керівників закладів освіти, педагогічної громадськості, батьків, які через посередництво та залучення фінансів зможуть відкрити грантові програми, допомогти зберегти школу й освіту в цілому. Проведені науковцями соціологічні дослідження, фокусовані інтерв'ю підтвердили результативність обраних аспектів реалізації педагогіки партнерства в Карпатському

освітньому просторі, оскільки кількість респондентів, які зберегли своє позитивне ставлення до впровадження педагогіки партнерства, зросло на 30%. Кількість респондентів, що вбачали негативні наслідки від впровадження педагогіки партнерства в школі зменшилася до 2%. Порівняльний аналіз результатів дослідження щодо впровадження педагогіки партнерства дозволив авторкам дійти висновку про перспективність цього напрямку роботи. Реалізація визначених вище ідей педагогіки партнерства в умовах Карпатського освітнього простору дозволила С. Довбенко та Л. Прокопів:

– суттєво підвищити рівні її прояву, а саме традиційне класно-урочне навчання замінити індивідуальним, розрахованим на кожного конкретного учня, враховуючи психологічні особливості;

– використовувати інноваційні і нетрадиційні технології навчання; реалізувати компетентнісний, диференційований, особистісно-орієнтований, індивідуальний підходи, інноваційні технології навчання (алгоритмізацію самостійної роботи учнів, технологію ситуативного моделювання, технологію розвитку критичного мислення, метод проєктів, технологію колективного групового навчання, ситуацію успіху, розробленість науково-методичної, організаційної і фінансової бази, які б забезпечували процеси модернізації); структурувати предметні курси на укрупнені дидактичні одиниці;

– центр ваги в оцінці знань перенести на кінцеві результати; планувати суб'єкт–суб'єктні способи отримання зворотного зв'язку;

– пропагувати цінності українця, патріотизм, збереження високих моральних ідей (Довбенко, & Прокопів, 2019, с. 128).

Наукове напрацювання С. Довбенко та Л. Прокопів щодо впровадження педагогіки партнерства в Карпатському освітньому просторі є важливою частиною розвитку сучасної української школи. Дослідження показало, що педагогіка партнерства допомагає підвищити ефективність навчання. Разом із тим зазначимо, що дійсно розвиток партнерства може значно покращити соціально-економічний розвиток гірських регіонів завдяки залученню ресурсів, відкриттю грантових програм і взаємній підтримці та ін.

Таким чином, для учнів закладів середньої освіти педагогіка партнерства значно впливає на:

1) розвиток критичного мислення та відповідальності (допомагає учням не тільки отримувати знання, а й активно включатися в освітній процес, брати участь у прийнятті рішень,

формує відповідальність за своє навчання та розвиток);

2) стимулює інклюзивний підхід (взаємодія всіх учасників освітнього процесу сприяє створенню рівних умов для всіх учнів з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, що особливо важливо в умовах сучасної школи);

3) підвищує мотивацію учнів (взаємодія з учителями та батьками на рівних сприяє підвищенню мотивації до навчання, оскільки учні відчувають свою значущість та участь у прийнятті важливих рішень).

Разом із тим, перед сучасною освітою з'являються нові виклики, це:

- формування педагогічної компетентності батьків;
- програми для батьків (наприклад: підготовка до школи; надолуження освітніх втрат; навчання для кандидатів у прийомні батьки, опікунів/піклувальників, потенційних усиновителів; батьків, які виховують дитину з особливими потребами);
- формування сімейних цінностей; поява нових батьківських організацій, груп та ін.;
- збільшення культурно-освітнянського простору для сумісної діяльності вчителів-батьків, батьків-дітей, вчителів-батьків-дітей та ін.

До завдань, які необхідно вирішити в контексті розвитку педагогіки партнерства у просторі закладів освіти України на початку XXI століття, ми відносимо:

- актуалізацію проблем професійної компетентності фахівців і батьків, як вирішального фактору розв'язання завдань;
- упровадження батьківських ініціатив, спрямованих на розвиток дітей і дитячих колективів;
- акцент на сімейних цінностях і поширення засад усвідомленого, відповідального батьківства;
- удосконалення системи підготовки педагогів, фахівців, які працюють у сфері дитинства, з різними категоріями сімей;
- створення та підтримка творчих груп, об'єднань педагогів з іншими фахівцями й родинами з метою вироблення ними спільних підходів до виховання дітей та розвитку особистості, а також обміну кращим досвідом, збагачення творчими ідеями;
- заохочення й залучення фахівців-практиків, батьків, членів родин, представників громадських організацій до спільних проєктів та інших ініціатив.

З метою здійснення комплексного підходу до розвитку системи партнерства, доцільним є

розширювати партнерство в сфері освіти з урахуванням стратегічних напрямків і національних пріоритетів; приділяти постійну увагу проблемам підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації кадрів; систематично вивчати і узагальнювати наявний вітчизняний та зарубіжний досвід організації системи партнерства (Тадеуш, 2020).

Разом із тим, на шляху впровадження педагогіки партнерства в освіту є багато труднощів. Перш за все, потрібна зміна свідомості самих учителів, які повинні приймати нові ролі та готовність до співпраці. Також важливо забезпечити належне навчання педагогічного персоналу, щоб вони могли ефективно впроваджувати ці нові підходи. Крім того, варто враховувати необхідність інфраструктурних змін у закладах освіти, зокрема щодо забезпечення можливостей для інтерактивного та інноваційного навчання.

Таким чином, в процесі наукового пошуку нами визначено особливості розвитку педагогіки партнерства у просторі освіти України на початку ХХІ століття. Встановлено, що педагогіка партнерства стає не лише педагогічною практикою, а й філософією, орієнтованою на цінності співпраці, взаємоповаги та відкритості, що створює можливості для більш глибокого та змістовного навчання, розвитку творчого потенціалу кожного учня. Зазначений підхід дозволяє кожному учаснику освітнього процесу відчути свою важливість і значущість, а також брати активну участь у формуванні власної освіти. Педагогіка партнерства – це не просто

нова методологія, а важливий крок до змін в освітній системі, який надасть майбутнім поколінням більш гнучкі та адаптивні знання й навички, необхідні для мінливого світу.

Висновки. Педагогіка партнерства змінює традиційне розуміння навчання та виховання, сприяє досягненню вагомих результатів у розвитку особистості кожного учня. Одна із найголовніших особливостей педагогіки партнерства полягає в тому, що освітній процес має бути спільною справою всіх учасників освітнього процесу. У такій моделі навчання здобувач стає активним учасником, який може впливати на підходи до вирішення проблем і завдань. При цьому вчитель втрачає роль єдиного джерела знань, перетворюючись на наставника, помічника, партнера, який допомагає здобувачам розвивати критичне мислення, набувати навичок самостійного пошуку інформації та прийняття рішень.

Важливою особливістю педагогіки партнерства є врахування індивідуальних потреб та інтересів кожного учня. Адже насправді існують різні темпи навчання, різні рівні підготовленості та особливості сприйняття інформації. Педагогіка партнерства дає змогу знайти індивідуальний підхід до кожного, що особливо важливо в просторі освіти. Учням надається більше свободи у виборі методів навчання, участі в освітньому процесі, що дозволяє не лише краще засвоїти навчальний матеріал, а й розвинути такі особистісні якості, як відповідальність, ініціативність та критичність.

#### Список використаних джерел

- Атаманчук, Ю.М. (2009). Партнерські відносини викладача і студента в навчанні: за і проти. *Вісник Черкаського університету*. Серія Педагогічні науки, 164, 138–143.
- Голос, Г.А. (2022). Педагогічне партнерство у ЗВО: доцільність і можливості. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 3 (140), 16–25.
- Довбенко, С.Ю., & Прокопів, Л.М. (2019). Особливості впровадження педагогіки партнерства у Карпатському освітньому просторі. *Український педагогічний журнал*, 1, 118–128.
- Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <http://surl.li/fbmidb>
- Лемак, Т.В., & Молнар, Т.І. (2024). Педагогіка партнерства: сутність, принципи. *Наука майбутнього: збірник наукових праць студентів, аспірантів та молодих вчених*. Мукачево: РВВ МДУ, 1 (13), 51–55.
- Ніколенко, Л. (2018). Педагогіка партнерства як умова реалізації завдань розвитку особистості дитини у контексті Нової української школи. *Методист*, 6, 84–92.
- Тадеуш, О. (2020). Освітнє партнерство у просторі вищої школи: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 33, 57–69.

#### References

- Atamanchuk, Yu.M. (2009). Partnerski vidnosyny vykladacha i studenta v navchanni: za i proty [Partnership between a teacher and a student in education: for and against]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriya Pedahohichni nauky*, 164, 138–143 [in Ukrainian].
- Holos, H.A. (2022). Pedahohichne partnerstvo u ZVO: dotsilnist i mozhyvosti [Pedagogical partnership in higher education: feasibility and possibilities]. *Naukovyi visnyk Pivdenmoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, 3 (140), 16–25. [in Ukrainian].
- Dovbenko, S.Yu., & Prokopiv, L.M. (2019). Osoblyvosti vprovadzhennia pedahohiky partnerstva u Karpatskomu osvithnomu prostori [Features of the implementation of partnership pedagogy in the Carpathian educational space]. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal*, 1, 118–128. [in Ukrainian].
- Kontseptsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [Concept of implementation of state policy in the field of reforming general secondary education «New Ukrainian School» for the period until 2029]. URL: <http://surl.li/fbmidb> [in Ukrainian].
- Lemak, T.V., & Molnar, T.I. (2024). Pedahohika partnerstva: sutnist, prynstypy [Pedagogy of partnership: essence, principles]. *Nauka maibutnoho : zbirnyk naukovykh prats*

Ткачук, Л. (2021). Історичний аспект становлення і розвитку педагогіки партнерства. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2 (6), 193–201.

**Відомості про авторів:**  
**Калько Ірина Василівна**  
irina.kalko2@gmail.com  
Луганський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти  
вул. Гагаріна, 111, м. Сєверодонецьк  
Луганська обл., 93412, Україна

**Павлюк Олена Михайлівна**  
ep290477@gmail.com  
Державний заклад «Луганський національний  
університет імені Тараса Шевченка»  
вул. Івана Банка, 3, м. Полтава  
Полтавська обл., 36007, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-36-42

*Матеріал надійшов до редакції 19. 02. 2025 р.*  
*Прийнято до друку 13. 03. 2025 р.*

*studentiv, aspirantiv ta molodykh vchenykh / hol. red. kolehii V. V. Hoblyk; zast. hol. red. T. I. Molnar. Mukachevo: RVV MDU, 1 (13), 51–55 [in Ukrainian].*

Nikolenko, L. (2018). Pedagogika partnerstva yak umova realizatsii zavdan rozvytku osobystosti dytyny u konteksti Novoi ukrainskoi shkoly [Pedagogy of partnership as a condition for implementing the tasks of developing a child's personality in the context of the New Ukrainian school]. *Metodyst*, 6, 84–92 [in Ukrainian].

Tadeush, O. (2020). Osvitnie partnerstvo u prostori vyshchoi shkoly: vitchyzniani ta zarubizhnyi dosvid [Educational partnership in the space of higher education: domestic and foreign experience]. *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedagogika*, 33, 57–69 [in Ukrainian].

Tkachuk, L. (2021). Istorychnyi aspekt stanovlennia i rozvytku pedagogiki partnerstva [Historical aspect of the formation and development of partnership pedagogy]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*, 2 (6), 193–201 [in Ukrainian].

**Information about the authors:**  
**Kalko Iryna Vasylivna**  
irina.kalko2@gmail.com  
Luhansk Regional Institute of Postgraduate  
Pedagogical Education  
Gagarina St., 111 Severodonetsk  
Luhansk region, 93412, Ukraine

**Pavliuk Olena Mykhailivna**  
ep290477@gmail.com  
Luhansk Taras Shevchenko  
National University  
3 Ivan Bank St.  
the City of Poltava, 36007, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-36-42

*Received at the editorial office 19. 02. 2025.*  
*Accepted for publishing 13. 03. 2025.*

## ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД З РОЗРОБКИ ГЕЙМІФІКАЦІЙНИХ СТРАТЕГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ З ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Владислав Круглик, Віталій Чихун

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті систематизовано існуючі підходи до тлумачення поняття «гейміфікація»: психологічний підхід, навчальний підхід, соціальний підхід, технологічний підхід, економічний підхід, когнітивний підхід. У кожному з перелічених підходів підкреслено різні аспекти та переваги поняття «гейміфікація». Також у статті визначено особливості запровадження гейміфікаційних стратегій у процесі навчання фахівців з цифрових технологій у різних країнах: США, Великій Британії, Швеції, Норвегії, Австралії, Канаді та Японії. Крім того, у дослідженні наголошено, що гейміфікація в освіті за кордоном робить навчальний процес більш інтерактивним, залучаючи студентів та підвищуючи їх мотивацію. Аналізуючи зазначену інформацію, визначено, що спільною характеристикою використання гейміфікаційних стратегій у навчанні фахівців з цифрових технологій є обов'язкове застосування різноманітних цифрових технологій, а саме: Coursera та edX, Codecademy, Khan Academy, Google Digital Garage, Microsoft Learning Pathways, Hackathons, в також змагання та віртуальні симуляції. Водночас використання гейміфікаційних стратегій в процесі навчання фахівців з цифрових технологій передбачає існування ряду проблем: різні навчальні цілі, технологічні бар'єри, відсутність належної підготовки викладачів, психологічний тиск, невизначеність у мотивації, обмежена адаптація, складність у вимірюванні ефективності, ігри не для всіх, витрати ресурсів, культурні відмінності. З метою визначення ефективних методів, за допомогою яких доцільно оцінювати вплив гейміфікації на навчальний процес підготовки фахівців з цифрових технологій було визначено такі методи: кількісні методи, якісні методи, спостереження, порівняльний аналіз, аналіз даних з навчальних платформ, методи самооцінки. Зроблено висновок, що вказані методи дозволяють отримати комплексне уявлення про вплив гейміфікації на навчальні результати, враховуючи як кількісні, так і якісні аспекти навчального процесу.

### Ключові слова:

зарубіжний досвід; гейміфікація; стратегія; навчання; фахівці; цифрові технології.

### Resume:

**Kruhlyk Vladyslav, Chykhun Vitalii. Foreign experience in the development of gamification strategies in the training of digital technology specialists.**

The article systematizes existing approaches to the interpretation of the concept of "gamification": psychological approach, education approach, social approach, technological approach, economic approach, cognitive approach. Each of the listed approaches emphasizes different aspects and advantages of the concept of "gamification". The article also identifies the specifics of the introduction of gamification strategies in the process of training digital technology specialists in different countries: the USA, Great Britain, Sweden, Norway, Australia, Canada and Japan. In addition, research has shown that gamification in education abroad makes the learning process more interactive, engaging students and increasing their motivation. Analyzing this information, it was determined that a common characteristic of the use of gamification strategies in the training of digital technology specialists is the mandatory use of various digital technologies, namely: Coursera and edX, Codecademy, Khan Academy, Google Digital Garage, Microsoft Learning Pathways, Hackathons and competitions and virtual simulations. At the same time, the use of gamification strategies in the process of training specialists in digital technologies implies the existence of a number of problems: different educational goals, technological barriers, lack of proper training of teachers, psychological pressure, uncertainty in motivation, limited adaptation, difficulty in measuring effectiveness, games (not for everyone), expenditure of resources, cultural differences.

To determine the effective methods by which it is expedient to evaluate the impact of gamification on the educational process of training specialists in digital technologies, the following methods were determined: quantitative methods, qualitative methods, observation, comparative analysis, data analysis from educational platforms, self-assessment methods. These methods allow to get a comprehensive view of the impact of gamification on educational outcomes, taking into account both quantitative and qualitative aspects of the educational process.

### Key words:

foreign experience; gamification; strategy; training; specialists; digital technologies.

Постановка проблеми. Актуальність аналізу зарубіжного досвіду з розробки гейміфікаційних стратегій у процесі навчання фахівців з цифрових технологій обумовлена кількома ключовими факторами. По-перше, цифрові технології постійно еволюціонують, і для підготовки конкурентоспроможних фахівців необхідно впроваджувати сучасні методи навчання. Гейміфікація допомагає зробити процес навчання більш динамічним і актуальним. По-друге, гейміфікаційні елементи підвищують зацікавленість студентів, що особливо важливо при вивченні складних технологій, адже сприяє швидкому засвоєнню матеріалу та зменшує рівень відволікання. По-третє, багато гейміфікаційних стратегій передбачають інтерактивні елементи, які дозволяють студентам отримувати практичний досвід. Це допомагає сформувати реальні навички, необхідні для

роботи у сфері цифрових технологій. По-четверте, гейміфікаційні стратегії часто містять елементи змагання або співпраці, що сприяє розвитку командних навичок і соціальної взаємодії, необхідних у сучасному професійному середовищі. По-п'яте, гейміфікація дозволяє студентам навчатися у власному темпі, що є важливим у контексті дистанційного навчання.

Таким чином, зарубіжний досвід з розробки гейміфікаційних стратегій в навчанні фахівців з цифрових технологій є надзвичайно актуальним, оскільки він відповідає сучасним вимогам ринку праці та потребам студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато публікацій таких науковців як Brian, Burke (2014), С. Dichev & D. Dicheva (2017), М. Luikris, Regudon, D. Alberto, Yazon, Karen Manaig & Sherwin Banaag Sapin (2022) фокусуються на необхідності створення середовищ для командної

роботи через гейміфікацію, що стимулює соціальну взаємодію та обмін знаннями.

Важливим аспектом є необхідність використання різноманітних платформ, таких як Coursera, edX та ін., які дозволяють створювати інтерактивні курси з елементами гейміфікації. Це відображено у працях R. Smiderle, S.J. Rigo, L.V. Marques, et al. (2020), F. Faiella, & M. Riccardi (2015).

Варто вказати на те, що дослідження деяких науковців M.-S. Kuo, & T.-Y. Chuang (2016), J. Vassileva (2012) вказують на проблеми, з якими стикаються навчальні заклади при розробці гейміфікаційних стратегій у процесі навчання фахівців з цифрових технологій. Це, наприклад, недостатня підготовка викладачів, технологічні бар'єри та культурні відмінності, що можуть вплинути на успішність впровадження гейміфікаційних стратегій.

Крім того, такі науковці як: G. Barata, S. Gama, J. A. Jorge, & D.J. Gonçalves (2014), D. Codish, & G. Ravid (2014) підкреслюють важливість адаптації навчальних матеріалів до індивідуальних потреб студентів через гейміфіковані елементи.

Формулювання цілей статті. Основна мета статті полягає в аналізі та систематизації міжнародних практик впровадження гейміфікацій в освітній процес при підготовці майбутніх фахівців з цифрових технологій.

Відповідно до поставленої мети необхідно виконати такі завдання:

- систематизувати існуючі підходи щодо тлумачення поняття «гейміфікація»;

- визначити особливості запровадження гейміфікаційних стратегій у процесі навчання фахівців з цифрових технологій у різних країнах: США, Велика Британія, Швеція, Норвегія, Австралія, Канада та Японія.

- охарактеризувати цифрові технології, які використовуються закордоном для розробки гейміфікаційних стратегій у процесі навчання фахівців з цифрових технологій;

- визначити існуючі проблеми в зарубіжному досвіді з розробки та впровадження гейміфікаційних стратегій у процесі навчання фахівців з цифрових технологій;

- охарактеризувати методи, за допомогою яких доцільно проводити оцінку впливу гейміфікації на навчальні результати.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному світі, перенасиченому інформацією та технологіями, гейміфікація допомагає залучати студентів та підтримувати їхню увагу. Ігрові елементи роблять навчання більш захоплюючим і привабливим.

Варто зауважити, що поняття «гейміфікація» можна трактувати з різних підходів, кожен з яких

підкреслює різні аспекти та переваги цього процесу. *Основними підходами, які визначають сутність гейміфікації у процесі навчання є:*

1. Психологічний підхід – гейміфікація розглядається як спосіб підвищення мотивації студентів через використання елементів гри, таких як бали, нагороди та змагання. Такий підхід акцентує увагу на психологічних аспектах навчання, зокрема на те, як ігрові елементи можуть стимулювати інтерес і залученість.

2. Навчальний підхід – гейміфікація вважається ефективним методом для покращення навчальних результатів. Вона використовує інтерактивні та практичні елементи, що дозволяє студентам активніше взаємодіяти з навчальним матеріалом. Подібний підхід підкреслює важливість активного навчання та залучення студентів у навчальний процес.

3. Соціальний підхід – гейміфікація розглядається як спосіб створення спільноти студентів, де ігрові елементи сприяють співпраці та взаємодії. Він акцентує увагу на соціальних аспектах навчання, таких як командна робота, підтримка однокурсників і розвиток комунікативних навичок.

4. Технологічний підхід – гейміфікація вивчається з точки зору використання технологій і платформ для реалізації ігрових елементів у навчальному процесі. Цей підхід підкреслює роль цифрових інструментів та ігрових платформ у створенні інтерактивного навчального середовища.

5. Економічний підхід – гейміфікація розглядається як метод, який може підвищити ефективність навчання та зменшити витрати. З точки зору управління, цей підхід фокусується на оптимізації ресурсів та покращенні результатів через гейміфікаційні стратегії.

6. Когнітивний підхід – гейміфікація вивчається через призму когнітивних наук, акцентуючи на тому, як ігрові елементи можуть поліпшити процес засвоєння знань, сприяючи розвитку критичного мислення та проблемного вирішення.

Таким чином, кожен з цих підходів допомагає глибше зрозуміти, як гейміфікація може впливати на навчання та які її основні переваги й виклики.

Слід зазначити, що гейміфікаційні стратегії в навчанні активно впроваджуються в різних країнах. *Синтезуючи різні наукові підходи до розробки та впровадження гейміфікаційних стратегій у процесі навчання фахівців з цифрових технологій слід відмітити особливості цього питання, вивчаючи досвід вказаних нижче країн (рисунок 1).*

1. США. Багато університетів, таких як Massachusetts Institute of Technology (MIT) та ін., використовують ігрові елементи в курсах,

пропонуючи студентам виконувати проекти у форматі ігор, які інтегрують навчальний матеріал. Крім того, деякі коледжі та університети впроваджують бали та значки для відзначення досягнень студентів, що підвищує мотивацію.

2. Велика Британія. Платформи, як-от FutureLearn, використовують елементи змагання, рейтинги та досягнення для залучення студентів до онлайн-курсів. Також університети впроваджують проекти, де студенти створюють свої навчальні ігри або виконують завдання у форматі квестів (Nakulinen, & Auvinen, 2014).

3. Швеція. У багатьох коледжах та університетах використовується ігровий підхід для навчання математики та науки, що робить навчання більш інтерактивним. Відповідно, залучення студентів до командних ігор сприяє розвитку соціальних навичок і критичного мислення.

4. Норвегія. Норвезькі університети використовують ігрові платформи, щоб студенти могли вчитися, проходячи квести та змагання, що дозволяє інтегрувати навчальний матеріал у

захопливий формат. Використання симуляцій для навчання комп'ютерної техніки, де студенти можуть досліджувати різні етапи її застосування через інтерактивні ігри.

5. Австралія. Університети впроваджують ігрові завдання у навчальні програми, заохочуючи студентів до активного навчання через змагання та командні проекти. Крім того, практикується використання платформ з інтерактивними елементами, які пропонують студентам бали за виконання завдань та участь у форумах.

6. Канада. Викладачі в університетах використовують рольові ігри та симуляції, щоб зробити заняття більш захопливими та динамічними, при цьому можливе використання мобільних додатків та ігрових платформ для створення інтерактивних навчальних матеріалів.

7. Японія. Використання ігор в навчальних програмах для підвищення інтересу до дисциплін. Також студенти активно працюють над проектами у форматі ігор, що сприяє командній роботі та розвитку комунікаційних навичок (Knutas, Ikonen, Nikula, & Porras, 2014).

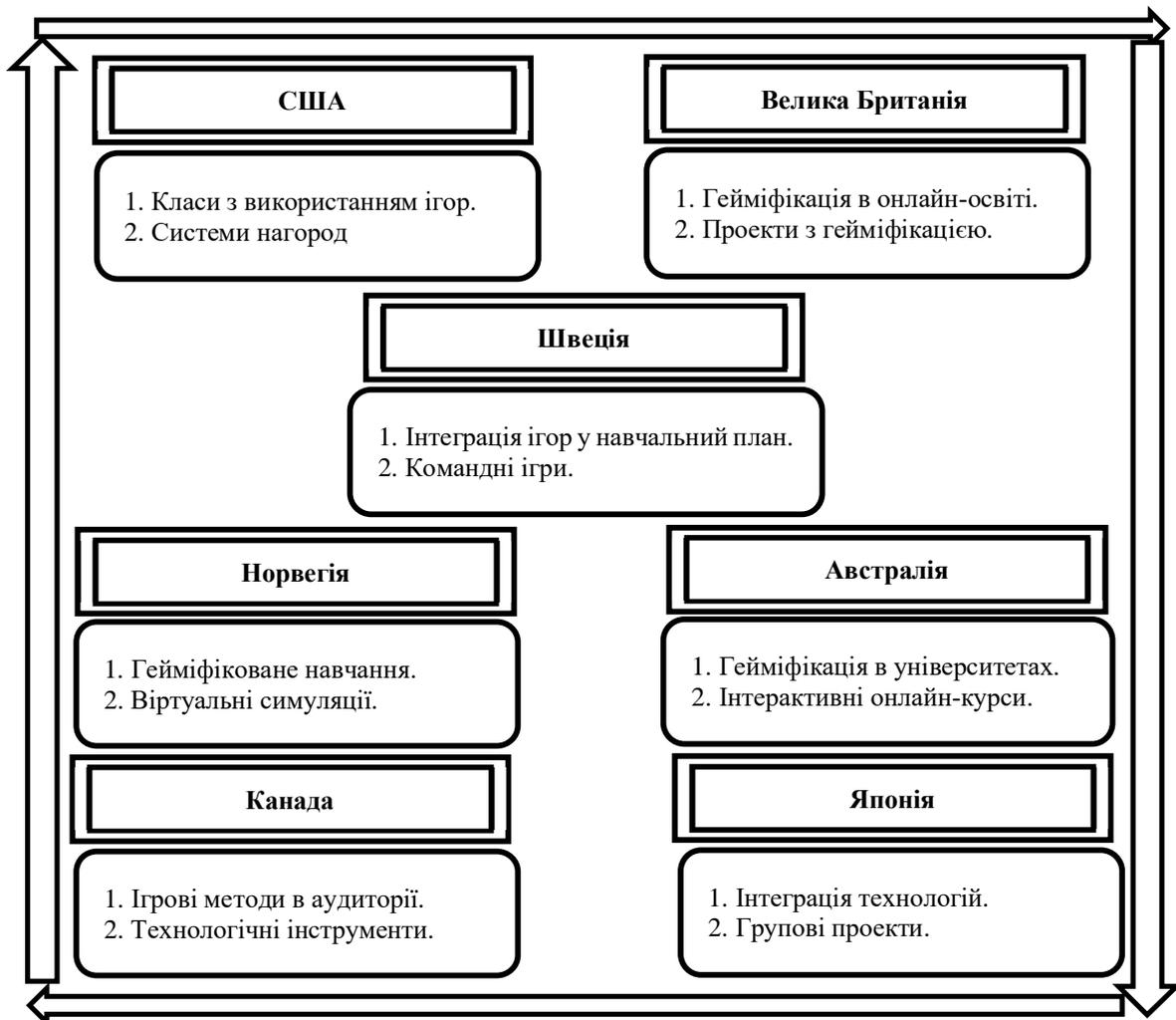


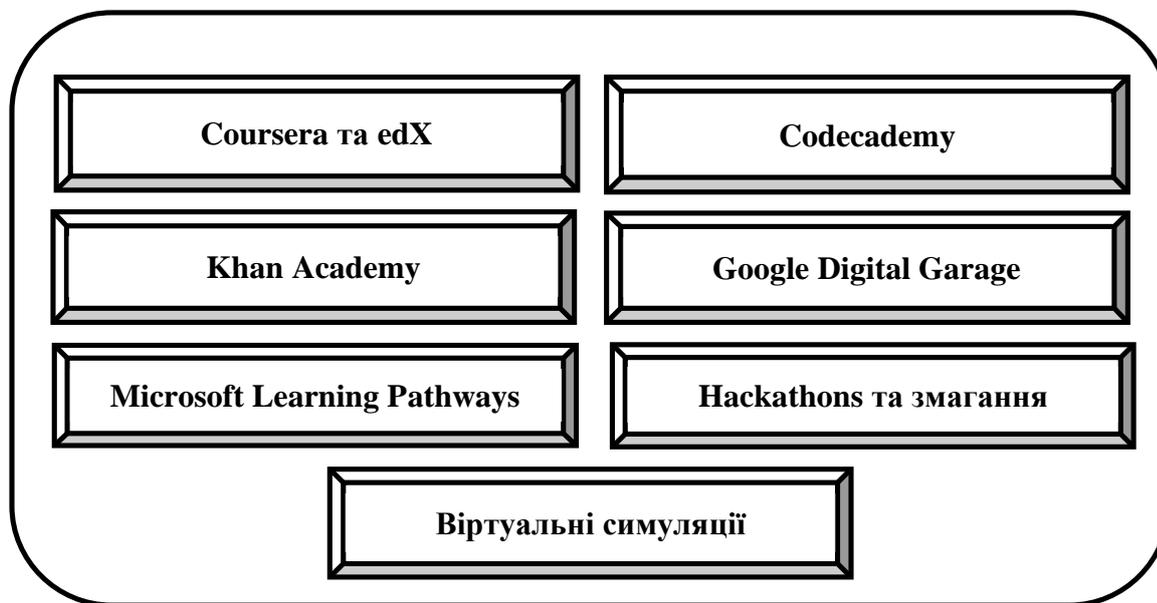
Рис. 1. Особливості впровадження гейміфікаційних стратегій у процесі навчання фахівців з цифрових технологій

Отже, наведені приклади демонструють, як гейміфікація в освіті закордоном допомагає зробити навчання більш інтерактивним, залучаючи студентів та підвищуючи їхню мотивацію.

Аналізуючи наведену вище інформацію, можна стверджувати, що спільною рисою у застосуванні гейміфікаційних стратегій у процесі навчання фахівців з цифрових технологій є

обов'язкове застосування різних цифрових технологій.

*Варто зауважити, що отримана інформація дозволяє зробити такий висновок: зарубіжний досвід з розробки гейміфікаційних стратегій для навчання фахівців з цифрових технологій демонструє різноманітність підходів та інноваційних рішень (рисунком 2).*



*Рис. 2. Цифрові технології, які використовуються закордоном для розробки гейміфікаційних стратегій у процесі навчання фахівців з цифрових технологій*

Coursera та edX. Вказані платформи онлайн-навчання інтегрують елементи гейміфікації, такі як бейджі за досягнення, бали за виконання завдань та рейтинги. Це стимулює студентів до активної участі в курсах з цифрових технологій, надаючи їм можливість відстежувати свій прогрес (Krause, Mogalle, Pohl, & Williams, 2015).

Codecademy. Платформа пропонує інтерактивні курси з програмування, використовуючи гейміфікацію для підвищення зацікавленості. Студенти отримують бали, виконуючи вправи, і можуть порівнювати свої результати з іншими.

Khan Academy. Цей підхід дозволяє студентам проходити курси з цифрових технологій у зручному темпі, заохочуючи їх до досягнення нових рівнів знань. Також використовується система очок та досягнень для мотивації студентів.

Google Digital Garage. Програма навчання з цифрових навичок, яка використовує гейміфікаційні елементи, такі як тести з миттєвими результатами та візуальні графіки прогресу для залучення студентів.

Microsoft Learning Pathways. Така ініціатива надає ресурси для навчання цифровим навичкам, використовуючи елементи гейміфікації, щоб

студенти могли відслідковувати свої досягнення та отримувати рекомендації на основі їхнього прогресу.

Hackathons та змагання. У багатьох університетах проводяться хакатони, які заохочують студентів розвивати свої навички в умовах змагання. Це дозволяє не лише практикувати знання, але й отримувати призи та визнання.

Віртуальні симуляції. Наприклад, платформи, такі як Cisco Networking Academy, використовують симуляційні середовища, де студенти можуть практикувати навички у вирішенні реальних завдань. Це дозволяє отримати досвід без ризику помилок у реальному світі.

Вищезазначені підходи показують, як гейміфікація може бути ефективно використана для навчання фахівців у сфері цифрових технологій, підвищуючи мотивацію, залучення та результативність навчання.

*Разом з тим, використання гейміфікаційних стратегій закордоном у процесі навчання фахівців з цифрових технологій передбачає існування ряду проблем. У таблиці 1 наведені основні з них.*

**Існуючі проблеми в зарубіжному досвіді з розробки гейміфікаційних стратегій  
у процесі навчання фахівців з цифрових технологій**

№ п/п	Проблеми із впровадження гейміфікаційних стратегій	Тлумачення існуючих проблем із розробки та впровадження гейміфікаційних стратегій у процесі навчання фахівців з цифрових технологій
1	Різні навчальні цілі	Гейміфікація може не завжди відповідати академічним цілям, якщо її елементи не інтегровані в загальний навчальний план
2	Технологічні бар'єри	Не всі студенти мають однаковий доступ до технологій, що може призвести до нерівності в навчанні Програмне забезпечення може вимагати регулярних оновлень, що ускладнює його використання
3	Відсутність належної підготовки викладачів	Не всі викладачі мають достатні знання для ефективного впровадження гейміфікаційних стратегій у своїх курсах
4	Психологічний тиск	Деякі студенти можуть відчувати тиск через змагання, що може негативно вплинути на їхню мотивацію і самопочуття
5	Невизначеність у мотивації	Гейміфікація може спочатку привернути увагу, але не завжди забезпечує тривалу мотивацію, якщо механіки не розвиваються
6	Обмежена адаптація	Стандартні гейміфікаційні рішення можуть не враховувати специфіку різних навчальних середовищ або потреб студентів
7	Складність у вимірюванні ефективності	Визначити, наскільки гейміфікація вплинула на навчання, може бути важко через відсутність чітких критеріїв
8	Ігри не для всіх	Деякі студенти можуть не мати інтересу до ігор, що робить їх менш зацікавленими в навчанні через гейміфікацію
9	Витрати ресурсів	Розробка та впровадження гейміфікаційних стратегій можуть вимагати значних ресурсів, що не завжди виправдано
10	Культурні відмінності	Гейміфікаційні елементи можуть не завжди враховувати культурні особливості студентів, що може призвести до незрозуміння чи відторгнення

Таким чином, перелічені у таблиці проблеми вказують на те, що впровадження гейміфікації в освіті потребує ретельного планування та аналізу, щоб вона була ефективною і корисною для студентів.

Заслугове на увагу той факт, що визначити ефективність застосування гейміфікаційних

стратегій у процесі навчання фахівців з цифрових технологій можна за допомогою низки методів (Smiderle, Marques, C.J.A.P.D., Rigo, & Jaques, 2019).

*Варто акцентувати увагу на тих методах, що дозволяють чітко оцінити вплив гейміфікації на навчальні результати. Це такі методи як (рисунок 3):*



Рис. 3. Методи, що дозволяють оцінити вплив гейміфікації на навчальні результати

1. Кількісні методи (Smiderle, Marques, C.J.A.P.D., Rigo, & Jaques, 2019):

- тестування: проведення стандартизованих тестів до і після впровадження гейміфікації для оцінки змін у знаннях та навичках студентів;

- анкетування: використання опитувальників для збору даних про задоволеність студентів, їхню мотивацію та участь у навчальному процесі;

- аналіз балів та оцінок: порівняння академічних результатів (бали, середній бал) до і після впровадження гейміфікаційних елементів.

2. Якісні методи:

- інтерв'ю: проведення інтерв'ю зі студентами та викладачами для отримання детальної інформації про їхній досвід і сприйняття гейміфікації;

- фокус-групи: організація обговорень у групах для отримання глибших інсайтів про ефективність гейміфікаційних стратегій та їхній вплив на навчання.

3. Спостереження:

- аналіз поведінки: спостереження за участю студентів у навчальному процесі, їхньою активністю, взаємодією з матеріалом та однокласниками під час використання гейміфікаційних елементів;

- вивчення прогресу: моніторинг навчальних досягнень протягом курсу з використанням гейміфікації.

4. Порівняльний аналіз:

- контрольні та експериментальні групи: створення контрольної групи (без гейміфікації) та експериментальної (з гейміфікацією) для порівняння результатів навчання.

5. Аналіз даних з навчальних платформ:

- аналітика навчальних платформ: використання даних про активність студентів на онлайн-платформах (кількість пройдених модулів, участь у змаганнях тощо) для оцінки впливу гейміфікації на навчальний процес.

6. Методи самооцінки:

- суб'єктивна оцінка студентів: збір даних про те, як студенти оцінюють своє навчання, мотивацію й задоволеність від гейміфікаційних стратегій через опитування та інтерв'ю.

Таким чином, перелічені методи дозволяють отримати комплексне уявлення про вплив гейміфікації на навчальні результати, враховуючи як кількісні, так і якісні аспекти навчального процесу.

Висновки. Загалом, зарубіжний досвід показує, що гейміфікаційні стратегії в навчанні

фахівців з цифрових технологій не лише підвищують ефективність засвоєння матеріалу, але й сприяють розвитку важливих навичок, необхідних у сучасному світі.

Систематизація наявних підходів до трактування поняття «гейміфікація» дозволила визначити такі підходи як: психологічний, навчальний, соціальний, технологічний, економічний і когнітивний.

Особлива увага у статті приділена особливостям впровадження гейміфікаційних стратегій у навчанні фахівців з цифрових технологій в різних країнах: США, Великій Британії, Швеції, Норвегії, Австралії, Канаді та Японії. Дослідження показало необхідність обов'язкового застосування різних цифрових технологій, таких як: Coursera, edX, Codecademy, Khan Academy, Google Digital Garage, Microsoft Learning Pathways, а також хакатони, змагання і віртуальні симуляції. Однак реалізація гейміфікаційних стратегій в навчанні стикається з певними викликами: різні навчальні цілі, технологічні перешкоди, недостатня підготовка викладачів, психологічний тиск, невизначеність у мотивації, обмежена адаптація, складність вимірювання ефективності, невідповідність ігор різним потребам, витрати ресурсів і культурні відмінності.

З метою визначення рівня впливу гейміфікації на навчальний процес підготовки фахівців з цифрових технологій були виокремлені такі методи як: кількісні та якісні дослідження, спостереження, порівняльний аналіз, аналіз даних з навчальних платформ і методи самооцінки. Доведено, що саме перелічені методи забезпечують комплексне розуміння впливу гейміфікації на навчальні результати, враховуючи як кількісні, так і якісні аспекти навчального процесу.

Перспективою подальших наукових розвідок є необхідність детальнішого дослідження, яке ґрунтується на кількісних та якісних методах оцінки впливу гейміфікаційних стратегій на навчальні результати студентів, зокрема на розвиток практичних навичок у сфері цифрових технологій. Крім того, перспективними є дослідження в галузі розробки адаптивних навчальних платформ, які б інтегрували гейміфікаційні елементи з можливістю персоналізації навчального процесу в залежності від потреб і рівня студентів.

#### Список використаних джерел

Barata, G., Gama, S., Jorge, J.A., & Gonçalves, D.J. (2014). Relating gaming habits with student performance in a gamified learning experience. In *Proceedings of the first ACM SIGCHI annual symposium on Computer-human*

#### References

Barata, G., Gama, S., Jorge, J.A., & Gonçalves, D.J. (2014). Relating gaming habits with student performance in a gamified learning experience. In *Proceedings of the first ACM SIGCHI annual symposium on Computer-human interaction in play – CHI PLAY'14*, 17-25.

- interaction in play – CHI PLAY'14*, 17-25. URL: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2658537.2658692>.
- Brian, Burke (2014) Gamify: How Gamification Motivates People to Do Extraordinary Things. URL: [https://www.academia.edu/13447850/Gamify\\_how\\_gamification\\_motivates\\_people\\_to\\_do\\_extraordinary\\_things](https://www.academia.edu/13447850/Gamify_how_gamification_motivates_people_to_do_extraordinary_things).
- Codish, D., & Ravid, G. (2014). Personality based gamification-educational gamification for extroverts and introverts. In *CHAI Conference for the Study of Innovation and Learning Technologies*, 1. 36-44. URL: <https://www.openu.ac.il/innovation/chais2014/download/E2-2.pdf>.
- Dichev, C. & Dicheva, D. (2017) Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *Int J Educ Technol High Educ* 14, 9. URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0042-5>.
- Faiella, F., & Riccardi, M. (2015) Gamification and learning: A review of issues and research. *Journal of electronic learning and knowledge society*, 11 (3), 13–21. URL: [http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS\\_EN/article/view/1072](http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/1072).
- Hakulinen, L., & Auvinen, T. (2014). The effect of gamification on students with different achievement goal orientations. In *2014 International Conference on Teaching and Learning in Computing and Engineering (LaTiCE)*, 9-16. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/6821820>.
- Knutas, A., Ikonen, J., Nikula, U. & Porras, J. (2014). Increasing collaborative communications in a programming course with gamification: a case study. In *Proceedings of the 15th International Conference on Computer Systems and Technologies*. 370-377. URL: [https://www.researchgate.net/publication/268060789\\_Increasing\\_collaborative\\_communications\\_in\\_a\\_programming\\_course\\_with\\_gamification\\_A\\_case\\_study](https://www.researchgate.net/publication/268060789_Increasing_collaborative_communications_in_a_programming_course_with_gamification_A_case_study)
- Krause, M., Mogalle, M., Pohl, H. & Williams, J.J. (2015). A playful game changer: Fostering student retention in online education with social gamification. In *ACM Conf. on Learning@Scale*. 95-102. URL: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2724660.2724665>.
- Kuo, M.-S., & Chuang, T.-Y. (2016). How gamification motivates visits and engagement for online academic dissemination – An empirical study. *Computers in Human Behavior*, 55, 16-27. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.025>.
- Luikris, M., Regudon, Alberto D., Yazon, Karen Manaig & Sherwin Banaag Sapin. (2022) Gamification techniques in teaching and research courses in technology and livelihoods education: A phenomenological study. *International Journal of management, entrepreneurship, social and humanitarian sciences*, 5, 33–51. URL: <https://journals.researchsynergypress.com/index.php/ijmesh/article/view/1164>.
- Smiderle, R., Marques, L., M., C.J.A.P.D., Rigo, S. & Jaques, P. (2019). Studying the impact of gamification on learning and engagement of introverted and extroverted students. In *2019 IEEE 19th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8820893>.
- Smiderle, R., Rigo, S.J., Marques, L.B. et al. (2020) The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits. *Smart Learn. Environ*, 7, 3. URL: <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-019-0098-x>.
- Vassileva, J. (2012). Motivating participation in social computing applications: a user modeling perspective. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 22 (1), 177-201. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11257-011-9109-5>.
- <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2658537.2658692> [in English]
- Brian, Burke (2014). Gamify: How Gamification Motivates People to Do Extraordinary Things. [https://www.academia.edu/13447850/Gamify\\_how\\_gamification\\_motivates\\_people\\_to\\_do\\_extraordinary\\_things](https://www.academia.edu/13447850/Gamify_how_gamification_motivates_people_to_do_extraordinary_things) [in English]
- Codish, D., & Ravid, G. (2014). Personality based gamification-educational gamification for extroverts and introverts. In *CHAI Conference for the Study of Innovation and Learning Technologies*, 1. 36-44. <https://www.openu.ac.il/innovation/chais2014/download/E2-2.pdf> [in English]
- Dichev, C. & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *Int J Educ Technol High Educ* 14, 9. Retrieved from: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0042-5> [in English]
- Faiella, F., & Riccardi, M. (2015). Gamification and learning: A review of issues and research. *Journal of electronic learning and knowledge society*, 11 (3), 13–21. [http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS\\_EN/article/view/1072](http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/1072) [in English]
- Hakulinen, L., & Auvinen, T. (2014). The effect of gamification on students with different achievement goal orientations. In *2014 International Conference on Teaching and Learning in Computing and Engineering (LaTiCE)*, 9-16. <https://ieeexplore.ieee.org/document/6821820> [in English]
- Knutas, A., Ikonen, J., Nikula, U. & Porras, J. (2014). Increasing collaborative communications in a programming course with gamification: a case study. In *Proceedings of the 15th International Conference on Computer Systems and Technologies*. 370-377. [https://www.researchgate.net/publication/268060789\\_Increasing\\_collaborative\\_communications\\_in\\_a\\_programming\\_course\\_with\\_gamification\\_A\\_case\\_study](https://www.researchgate.net/publication/268060789_Increasing_collaborative_communications_in_a_programming_course_with_gamification_A_case_study) [in English]
- Krause, M., Mogalle, M., Pohl, H. & Williams, J.J. (2015). A playful game changer: Fostering student retention in online education with social gamification. In *ACM Conf. on Learning@Scale*. 95-102. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2724660.2724665> [in English]
- Kuo, M.-S., & Chuang, T.-Y. (2016). How gamification motivates visits and engagement for online academic dissemination – An empirical study. *Computers in Human Behavior*, 55, 16-27. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.025> [in English]
- Luikris, M., Regudon, Alberto D., Yazon, Karen Manaig & Sherwin Banaag Sapin. (2022). Gamification techniques in teaching and research courses in technology and livelihoods education: A phenomenological study. *International Journal of management, entrepreneurship, social and humanitarian sciences*, 5, 33–51. <https://journals.researchsynergypress.com/index.php/ijmesh/article/view/1164> [in English]
- Smiderle, R., Marques, L., M., C.J.A.P.D., Rigo, S. & Jaques, P. (2019). Studying the impact of gamification on learning and engagement of introverted and extroverted students. In *2019 IEEE 19th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*. <https://ieeexplore.ieee.org/document/8820893> [in English]
- Smiderle, R., Rigo, S.J., Marques, L.B. et al. (2020). The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits. *Smart Learn. Environ*, 7, 3. <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-019-0098-x> [in English]
- Vassileva, J. (2012). Motivating participation in social computing applications: a user modeling perspective. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 22 (1), 177-201. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11257-011-9109-5> [in English]

*User Modeling and User-Adapted Interaction*, 22 (1),  
177-201. [https://link.springer.com/article/10.1007/  
s11257-011-9109-5](https://link.springer.com/article/10.1007/s11257-011-9109-5) [in English]

**Відомості про авторів:**  
**Круглик Владислав Сергійович**

krugvs@mdpu.org.ua  
Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя  
Запорізька обл., 69000, Україна

**Чихун Віталій Андрійович**

vitalii\_chykhun@mdpu.org.ua  
Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-43-50

*Матеріал надійшов до редакції 18. 05. 2025 р.*  
*Прийнято до друку 06. 06. 2025 р.*

**Information about the authors:**  
**Kruhlyk Vladyslav Serhiiovych**

krugvs@mdpu.org.ua  
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Chykhun Vitalii Andriiovych**

vitalii\_chykhun@mdpu.org.ua  
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-43-50

*Received at the editorial office 18. 05. 2025.*  
*Accepted for publishing 06. 06. 2025.*

УДК 364.6-053.2(477)"364"

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ІЗ РОДИН ВПО В УМОВАХ ВІЙНИ

Анна Маслова, Анастасія Криворотько

*Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара***Анотація:**

Розглянуто особливості соціально-педагогічного супроводу дітей із сімей внутрішньо переміщених осіб в умовах соціальної нестабільності, спричиненої війною в Україні. Проаналізовано соціальні, психологічні та виховні виклики, з якими стикаються діти-переселенці, акцентовано на необхідності цілісної та персоналізованої підтримки. Обґрунтовано технологію соціально-педагогічного супроводу як багатоетапного процесу, спрямованого на формування соціальної компетентності, відповідальної громадянської позиції, лідерських якостей, позитивної взаємодії в дитячих колективах та інтеграції в нові соціальні середовища. Особливу увагу приділено організації змістовного дозвілля, що сприяє адаптації, соціалізації та особистісному зростанню дітей. Запропонована технологія містить дев'ять етапів – від діагностики потреб дитини до моніторингу ефективності впровадження.

**Ключові слова:**

діти внутрішньо переміщених осіб; соціально-педагогічний супровід; адаптація; соціалізація; інтеграція; технологія соціально-педагогічного супроводу.

**Resume:**

**Maslova Anna, Kryvorotko Anastasiia. Socio-pedagogical support for children from internally displaced families in the context of war.**

The article explores the specifics of socio-pedagogical support for children from families of internally displaced persons (IDPs) in the context of social instability caused by the war in Ukraine. It highlights the complex social, psychological, and educational challenges that displaced children face, including difficulties in adapting to new social environments, disruptions in learning, emotional instability, and problems with social communication. Given these challenges, the importance of comprehensive and personalized support for these children is emphasized, recognizing that each child's experience and needs are unique.

The study presents a detailed technology of socio-pedagogical support, structured as a multi-stage process aimed at fostering the social competence of displaced children. This technology is designed to help children develop a responsible civic position, strengthen leadership qualities, and establish positive interactions within peer groups. It also facilitates their successful integration into new social environments, minimizing the risk of isolation and conflict. The support process is flexible, adapting to the specific conditions and needs of each child.

The proposed technology of socio-pedagogical support is presented as a nine-stage process. It begins with diagnosing the needs and conditions of displaced children, followed by analyzing the collected data, setting objectives, and developing individualized support plans. Further stages include consulting and training for educators and parents, experimental implementation of the support measures, reflective evaluation, large-scale implementation, and continuous monitoring to assess the effectiveness of the support provided. Such a structured approach ensures that the socio-pedagogical support is systematic, adaptable, and responsive to the evolving needs of children from IDP families.

**Key words:**

children of internally displaced persons; socio-pedagogical support; adaptation; socialization; integration; technology of socio-pedagogical support.

Постановка проблеми. У сучасному світі кризові ситуації, зокрема збройні конфлікти та воєнні дії, стають важким випробуванням як для окремих осіб, так і для суспільства в цілому. У такі періоди найбільш вразливими є діти, особливо ті, хто разом із родинами змушений був залишити свої домівки та стати внутрішньо переміщеними особами. У надзвичайних умовах, зокрема під час воєнного стану, якісна взаємодія між людьми набуває особливого значення, стаючи ключовим чинником ефективної комунікації, емоційної підтримки та соціального зв'язку. Виходячи з основоположного принципу Конвенції ООН про права дитини – що гармонійний розвиток дитини можливий лише за умови зростання в сімейному середовищі, наповненому любов'ю, щастям і взаєморозумінням, – особливої актуальності набуває створення таких умов навіть за обставин вимушеного переміщення чи проживання в кризовому середовищі. Дитина має невід'ємне право на повноцінне спілкування з однолітками та дорослими, активну участь у соціальному житті, а також залучення до ігрової, освітньої та

культурної діяльності, що сприяє її емоційному благополуччю та розвитку.

У цьому контексті значну роль відіграють соціальні педагоги, адже саме вони забезпечують професійний супровід сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах. Попри те, що підтримки потребують різні верстви населення, вразливі родини з дітьми потребують особливої уваги та індивідуалізованого підходу. Ефективна підтримка передбачає не лише надання допомоги, а й стимулювання внутрішніх ресурсів сім'ї – зокрема активізацію життєвої позиції, розвиток ініціативності, формування відповідального батьківства та налагодження довірливої партнерської взаємодії між родиною і фахівцями соціальної сфери.

На нашу думку, орієнтація на забезпечення найкращих інтересів дитини означає врахування цілого спектру чинників: індивідуальних потреб самої дитини, особливостей її соціального оточення, можливостей родини, потенціалу освітнього середовища, а також підтримки з боку громади, волонтерських ініціатив і громадських організацій. Такий підхід дозволяє не лише

забезпечити належну підтримку, а й створити умови для всебічного розвитку дитини, її інтеграції у спільноту та збереження почуття безпеки й цінності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна педагогічна наука дедалі активніше реагує на виклики сьогодення, спрямовуючи свої дослідження на вивчення особливостей життєдіяльності особистості та соціальних спільнот в умовах соціальної нестабільності, зокрема – під час війни. У фокусі наукового інтересу опиняються питання адаптації, соціалізації, психоемоційної підтримки та розвитку дітей, що постраждали внаслідок збройного конфлікту.

Так науковиця Ю. Жданович у своїх працях акцентує увагу на важливості здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей із числа внутрішньо переміщених осіб. Її підхід передбачає орієнтацію на вивчення індивідуальних потреб та інтересів таких дітей, створення умов для їхньої успішної інтеграції у нове середовище, зниження рівня стресу та покращення соціально-психологічного стану (Жданович, 2015).

Справді, вимушене переміщення як наслідок воєнних дій значно впливає на психосоціальний розвиток дітей. Ці діти часто зазнають впливу травматичних подій у найчутливіший період становлення особистості. Порушення звичних умов життя, втрата домівки, розлука з близькими людьми або з рідною культурою спричиняють серйозні емоційні потрясіння, що негативно позначаються на пізнавальних процесах, поведінкових реакціях, соціальній адаптації, самооцінці та формуванні світоглядних орієнтацій.

На думку О. Опанасенко, діти та молодь із числа внутрішньо переміщених осіб потребують соціально-педагогічного супроводу, головна мета якого полягає у створенні сприятливих умов для їхньої успішної інтеграції в нові соціальні середовища, зокрема у громади нового проживання. Такий супровід спрямований на запобігання їхній ізоляції та відстороненню, на профілактику конфліктів. Важливими аспектами цієї роботи є розвиток відповідальної громадянської позиції, формування лідерських навичок, налагодження конструктивної комунікації, засвоєння цінностей та узгодження соціальних очікувань між учасниками взаємодії (Опанасенко, 2024).

У науковій праці Т. Алексеєнко (2020) розглядаються сучасні технології соціально-педагогічного супроводу дітей із сімей внутрішньо переміщених осіб з урахуванням новітніх викликів. Авторка підкреслює потребу в цілеспрямованій, комплексній та чутливій до індивідуальних особливостей дитини роботі, що

враховує як психоемоційні, так і соціокультурні аспекти адаптації.

Попри те, що робота з дітьми-переселенцями є новою для багатьох фахівців, вона вимагає високого рівня професійної компетентності, емоційної стійкості, глибокої емпатії та вміння реагувати на кризові стани. Соціальний педагог має не лише надавати підтримку, а й створювати умови, що сприятимуть стабілізації емоційного фону, формуванню відчуття безпеки та довіри. Особливу увагу слід приділяти профілактиці насильства та конфліктів у дитячому середовищі, розвитку навичок конструктивної комунікації, а також формуванню в дітей позитивного образу майбутнього.

Успішна соціалізація дітей із числа внутрішньо переміщених осіб можлива лише за умови системної, міждисциплінарної взаємодії фахівців освіти, психологів, соціальних працівників, громадських організацій і самих родин, що потребує належної координації, методичної підтримки та інституційної готовності.

Формування цілей статті. Проаналізувати й обґрунтувати підходи до соціально-педагогічного супроводу соціалізації дітей із сімей внутрішньо переміщених осіб, спрямованого на підтримку їхнього входження в систему соціальних відносин, подолання труднощів адаптації та формування соціальної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Унаслідок складної політичної ситуації в Україні значна кількість сімей була вимушена терміново залишити свої домівки та переїхати до інших регіонів країни. Під час цього вимушеного переміщення, що супроводжувалося численними труднощами, переселенці зіштовхнулися з низкою соціальних, економічних і психологічних викликів. Особливо гостро ці події позначилися на дітях, для яких зміна місця проживання стала джерелом сильного стресу та травматичного досвіду. Це зумовлено підвищеною чутливістю дітей до дії негативних зовнішніх факторів порівняно з дорослими. Управління соціального захисту населення та Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді залишаються провідними державними інституціями, які забезпечують базовий соціальний захист родин внутрішньо переміщених осіб. Проте, як справедливо зауважує О. Поліщук (2013), у сучасних умовах цього захисту недостатньо для ефективного вирішення численних проблем, з якими стикаються такі родини. Для забезпечення повноцінної інтеграції сімей і дітей-переселенців необхідна цілеспрямована, багаторівнева соціально-педагогічна діяльність, що передбачає як підтримку, так і розвиток особистісного потенціалу.

На думку дослідниці Т. Алексєєнко, ефективність соціально-педагогічного супроводу визначається глибоким розумінням його сутнісного змісту. Вона розглядає цю діяльність як професійну систему впливів, що створює умови для попередження негативних наслідків у складних життєвих обставинах, сприяє особистісному зростанню, гармонізації соціальних очікувань та інтеріоризації цінностей (Алексєєнко, 2020, с. 18).

У контексті гібридної війни, що супроводжується інформаційними маніпуляціями та руйнуванням соціальної згуртованості, соціально-педагогічна діяльність має не лише компенсаторну, а й виховну функцію. Ключовими орієнтирами супроводу дітей із сімей внутрішньо переміщених осіб виступають:

- формування активної громадянської позиції та патріотичних установок;
- розвиток лідерського потенціалу;
- підтримка навичок конструктивного спілкування в дитячому середовищі.

Реалізація цих ідей знаходить своє втілення у сучасних методиках соціально-педагогічного супроводу, розроблених спеціально з урахуванням потреб дітей-переселенців. Вони відрізняються від традиційних форм соціального або психологічного супроводу тим, що базуються на виховній парадигмі, в центрі якої – ціннісно-орієнтована підтримка та розвиток особистості.

Соціально-педагогічна технологія реалізується поетапно:

1. Визначення мети, завдань і цільових груп.
2. Аналіз змісту й специфіки обраної технології.
3. Оцінка доступних ресурсів (матеріальних і людських).
4. Встановлення партнерських зв'язків для координації зусиль.
5. Поетапне впровадження технології з можливістю гнучкого коригування.
6. Оцінювання результатів і рефлексія (Алексєєнко, 2020; Сьомкіна, 2015).

Специфіка соціально-педагогічного супроводу полягає в його динамічності й адресності. Він орієнтується на конкретні соціальні запити й завжди враховує індивідуальні характеристики дитини, її життєвий досвід, емоційний стан і контекст перебування. Головною метою цього процесу є не лише подолання труднощів, а й створення умов для самореалізації, морального розвитку та інтеграції дитини у нове соціальне середовище.

Щодо дітей із родин внутрішньо переміщених осіб, соціально-педагогічний супровід має забезпечити:

- їхню включеність у нові дитячі колективи;

- профілактику маргіналізації, ізоляції, конфліктів;
- сприяння адаптації до нової культури та соціальних норм;
- розвиток життєвих компетентностей і комунікативної активності.

В. Суліцький та І. Пелюхня зазначають, що діти із сімей внутрішньо переміщених осіб стикаються з низкою проблем, серед яких виокремлюються: порушення когнітивних процесів, труднощі в емоційному розвитку, прояви невротичних реакцій, а також функціональні розлади, такі як регресивна поведінка та психосоматичні прояви. До цього переліку додаються проблеми з перерваним навчанням, складнощі адаптації в нових дитячих колективах, спотворення сприйняття навколишньої дійсності, втрата концентрації уваги, нерозуміння дітьми цілісної картини світу та труднощі у встановленні комунікації (Суліцький, 2024).

У цьому контексті особливо важливо зосередити увагу на трьох основних напрямках: безпосередня робота з дітьми-переселенцями; створення сприятливого середовища у дитячих колективах (школах, гуртках, громадах); залучення батьків до процесу виховання та соціального партнерства.

Організація дозвілєвої діяльності для таких дітей повинна бути не лише цікавою, а й розвивальною й адаптаційною. Вона має задовольняти як базові потреби (у безпеці, підтримці, самореалізації), так і сприяти соціокультурній інтеграції: ознайомленню з історією, культурою, традиціями регіону проживання, розвитку навичок здорового способу життя, креативності та емоційної стійкості.

Залежно від рівня активності дитини у сфері дозвілєвої діяльності можна виокремити п'ять основних типів дозвілля: пасивне, розважальне, пізнавальне, оздоровче та творче. Розглянемо їх детальніше.

*Пасивне дозвілля* передбачає відпочинок, відновлення фізичних і психологічних сил, внутрішню гармонізацію, емоційну рівновагу, знайомство з культурними надбаннями народу, а також естетичне споглядання природи.

*Розважальне дозвілля* спрямоване на отримання позитивних емоцій, психологічне розвантаження, залучення до різноманітних форм культурного відпочинку – це можуть бути ігри, танці, читання, спілкування з друзями тощо.

*Пізнавальне дозвілля* включає діяльність, яка розвиває інтелектуальні здібності школяра, задовольняє його інтерес до нового, стимулює розвиток мислення, уваги, пам'яті, формує естетичні смаки – прикладами є читання пізнавальної літератури, розв'язання ребусів, кросвордів, відвідування музеїв, виставок тощо.

*Оздоровче дозвілля* охоплює активності, спрямовані на фізичний розвиток і зміцнення здоров'я: фізичні вправи, прогулянки, біг, походи, заняття спортом як у спеціалізованих секціях, так і самостійно.

*Творче дозвілля* включає активну участь у створенні художніх, технічних або прикладних цінностей, вияв винахідливості та самовираження через різноманітні захоплення – художня й технічна творчість, декоративно-прикладне мистецтво, моделювання, конструювання тощо (Жданович, 2017, с. 107).

Робота в середовищах, де перебувають діти-переселенці, має бути орієнтована на створення умов для формування усвідомленої ідентичності, яка поєднує як особистісні, так і соціальні аспекти. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом згуртування дитячого колективу, формування громадянської свідомості, набуття позитивного досвіду комунікації, розвитку навичок конструктивної взаємодії, особистісного зростання та підтримки доброзичливих відносин у спільноті.

Виконання цього комплексу завдань сприяє професійному розвитку соціальних педагогів і практичних психологів, які працюють у закладах освіти або реабілітаційних центрах для внутрішньо переміщених осіб.

У рамках соціально-педагогічного супроводу основними напрямками є:

- стимулювання особистісного розвитку дитини-переселенця у динаміці;
- підтримка розвитку дитячого колективу (зокрема шкільного класу або інших референтних груп);
- формування ціннісних орієнтацій і життєвих смислів;
- організація спільної діяльності пізнавального, творчого та благодійного спрямування;
- сприяння доброзичливій, конструктивній взаємодії між особистостями та групами.

Основні завдання соціально-педагогічного супроводу передбачають:

1) професійну діагностику індивідуальної ситуації дитини;

2) розробку плану дій (індивідуальної програми супроводу) для вирішення головної проблеми дитини з родини внутрішньо переміщених осіб, а також планування роботи з її найближчим соціальним оточенням;

3) оцінку результативності супроводу шляхом моніторингу реалізації заходів та відстеження динаміки змін.

Проаналізувавши підхід до соціально-педагогічного супроводу дітей із родин внутрішньо переміщених осіб, запропонований Т. Алексеєнко, та враховуючи раніше описані

чинники, ми розробили власну технологію соціально-педагогічного супроводу, яка включає дев'ять послідовних етапів, що формують її алгоритм:

*Діагностичний етап* – вивчення соціального статусу дитини, її комунікативних навичок та рівня соціальної активності, зокрема у групах однолітків.

*Аналітичний етап* – опрацювання зібраних даних, їхня систематизація за визначеними критеріями та виокремлення рівневих характеристик.

*Стратегічний етап* – постановка мети, визначення завдань, принципів і умов ефективної соціально-педагогічної підтримки дітей із родин переселенців.

*Проектувальний етап* – створення методик і програм супроводу, як комплексного, так і індивідуального характеру.

*Консультативний етап* – надання консультацій учасникам процесу (батькам, педагогам, дітям), проведення інформаційно-просвітницьких заходів, тренінгів, майстер-класів.

*Експериментальний етап* – апробація обраних форм, методів і умов супроводу з урахуванням вікових особливостей дітей, їхнього емоційного стану, потреб, а також особливостей соціального середовища (школа, дозвілля, житло).

*Рефлексивно-оцінний етап* – аналіз ефективності використаних підходів, збір зворотного зв'язку від усіх учасників процесу (дітей, батьків, соціальних педагогів, працівників), доопрацювання методик, формування загальних висновків та рекомендацій.

*Упроваджувальний етап* – інтеграція розробленої технології супроводу в практику соціальної та освітньої роботи.

*Моніторинговий етап* – систематична оцінка процесу впровадження технології в соціальну й освітню практику, включаючи аналіз її окремих компонентів.

Висновки. Отже, соціально-педагогічний супровід дітей із сімей внутрішньо переміщених осіб є важливою умовою їхньої успішної соціалізації та інтеграції в нове соціальне середовище. Він передбачає не лише підтримку в адаптаційний період, але й формування стійких навичок соціальної взаємодії, розвитку самосвідомості та емоційної стабільності. Особливе значення має індивідуалізація підходів у роботі з кожною дитиною, що сприяє більш глибокому розумінню її потреб, життєвого досвіду та потенціалу.

Окрім цього, важливо забезпечити комплексність взаємодії фахівців освітньої та соціальної сфер, залучення родин, а також створення стабільного, емоційно безпечного середовища. Перспективним напрямом

подальших досліджень і практичної діяльності є розробка гнучких моделей супроводу, які враховують змінювані соціальні контексти, а

також системна підтримка професійного розвитку соціальних педагогів і психологів, що працюють із вразливими категоріями дітей.

#### Список використаних джерел

- Алексеєнко, Т.Ф. (2020). *Технологія соціально-педагогічного супроводу дітей-переселенців (інших груп мігрантів), її особливості та алгоритм. Соціально-педагогічний супровід дітей вимушених переселенців*: посібник. Кропивницький : Імекс-ЛТД. 17–26.
- Жданович, Ю.М. (2017). *Організаційно-методичне забезпечення соціально-педагогічної підтримки дітей вимушених переселенців. Організація соціально-педагогічної підтримки школярів групи ризику: метод. посіб.* (Заг. ред. Т.Ф. Алексєєнко). Київ: ТОВ «Задруга». 168 с.
- Жданович, Ю. М. (2015). Соціально-педагогічна підтримка дітей вимушених переселенців як наукова проблема. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 19 (1). 204–213. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd\\_2015\\_19\(1\)\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2015_19(1)_21).
- Опанасенко, О. В. (2024). Соціально-педагогічний супровід дітей та молоді-переселенців у територіальних громадах. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка», 4, 124–130. URL: <http://w.publichne-pravo.com.ua/index.php/pedagogy/article/view/660/609>
- Поліщук, Ю. В. (2013). Застосування технологій соціально-педагогічної роботи з важковиховуваними дітьми. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 26. 160–162. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped\\_2013\\_26\\_53](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2013_26_53).
- Суліцький, В. В., & Пелюхня, І. М. (2024). Соціально-педагогічна робота з дітьми внутрішньо переміщених сімей. *The X International Scientific and Practical Conference «Scientific trends in the development of science and education»*. November 04–06, 2024, Thessaloniki, Greece. 172–177. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/50097/1/V\\_Sulitskyi\\_I\\_Peliukhnia\\_MKonf\\_FPSRSO\\_SPSR.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/50097/1/V_Sulitskyi_I_Peliukhnia_MKonf_FPSRSO_SPSR.pdf)
- Сьомкіна, І. С. (2015). Соціально-педагогічна робота з сім'ями вимушених переселенців: стан та перспективи. *Зб. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 11. 102–105. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2015\\_11\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2015_11_26).

#### References

- Alekseienko, T. F. (2020). *Tekhnolohiia sotsialno-pedahohichnoho suprovodu ditei-pereselentsiv (inshykh hrup mihrantiv), yii osoblyvosti ta alhorytm* // Alekseienko T. F., Bybyk D. D., Honchar L. V., Kunytsia T. Yu. *Sotsialno-pedahohichniy suprovod ditei vymushenykh pereselentsiv: posibnyk*; Ed. T.F. Alekseienko. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. 208 p. P. 17-26 [in Ukrainian].
- Zhdanovych, Yu. M. (2017). *Orhanizatsiino-metodychne zabezpechennia sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky ditei vymushenykh pereselentsiv* // Orhanizatsiia sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky shkoliariv hrupy ryzyku : metod. Posib / Ed. T. F. Aliexsieienko. K.: TOV «Zadruha». 168 p. [in Ukrainian].
- Zhdanovych, Yu. M. (2015). *Sotsialno-pedahohichna pidtrymka ditei vymushenykh pereselentsiv yak naukova problema. Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*. Iss. 19 (1). P. 204-213. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd\\_2015\\_19\(1\)\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2015_19(1)_21). [in Ukrainian].
- Opanasenko, O. V. (2024). *Socio-pedagogical support of children and young immigrants in territorial communities. Akademichni studii. Seria «Pedahohika»*, Iss. 4, 2024. P. 124-130. URL: <http://w.publichne-pravo.com.ua/index.php/pedagogy/article/view/660/609> [in Ukrainian].
- Polishchuk, Yu. V. (2013). *Zastosuvannia tekhnolohii sotsialno-pedahohichnoi roboty z vazhkovykhovuvanymy ditmy. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seria : Pedahohika. Sotsialna robota*. Iss. 26. P. 160-162. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped\\_2013\\_26\\_53](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2013_26_53). [in Ukrainian].
- Sulitskyi, V. V., Peliukhnia, I. M. (2024). *Sotsialno-pedahohichna robota z ditmy vnutrishno peremishchenykh simei. The X International Scientific and Practical Conference «Scientific trends in the development of science and education»*. November 04-06, 2024, Thessaloniki, Greece. pp. 172-177. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/50097/1/V\\_Sulitskyi\\_I\\_Peliukhnia\\_MKonf\\_FPSRSO\\_SPSR.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/50097/1/V_Sulitskyi_I_Peliukhnia_MKonf_FPSRSO_SPSR.pdf) [in Ukrainian].
- Siomkina, I. S. (2015). *Sotsialno-pedahohichna robota z sim'iami vymushenykh pereselentsiv: stan ta perspektyvy* // *Zb. nauk. prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukrina»*. No. 11. P. 102-105. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2015\\_11\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2015_11_26). [in Ukrainian].

#### Відомості про авторів:

**Маслова Анна Володимирівна**

annamaslova1312@gmail.com

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара  
проспект Науки, вулиця 72, м. Дніпро  
Дніпропетровська обл., 49107, Україна

**Криворотько Анастасія Олександрівна**

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара  
проспект Науки, вулиця 72, м. Дніпро  
Дніпропетровська обл., 49107, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-51-55

Матеріал надійшов до редакції 24. 04. 2025 р.  
Прийнято до друку 14. 05. 2025 р.

#### Information about the authors:

**Maslova Anna Volodymyrivna**

annamaslova1312@gmail.com

Oles Gonchar Dnipro National University  
Nauky Avenue, Street 72, Dnipro  
Dnipropetrovsk region, 49107, Ukraine

**Kryvorotko Anastasiia Oleksandrivna**

Oles Gonchar Dnipro National University  
Nauky Avenue, Street 72, Dnipro  
Dnipropetrovsk region, 49107, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-51-55

Received at the editorial office 24. 04. 2025.  
Accepted for publishing 14. 05. 2025.

## АКТУАЛЬНИЙ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ НАУКОВИЙ ДИСКУРС КОНЦЕПТА «ОСОБИСТІСНА ЕФЕКТИВНІСТЬ»

Наталя Сегеда, Євген Топалов

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

**Анотація:**

У статті розглянуто поняття особистісної ефективності. Здійснено контент-аналіз концепту «особистісна ефективність» та визначено заявлені в сучасних наукових рефлексіях загальнонаукові (системно-кібернетичний, міждисциплінарний), конкретнонаукові (психологічний, психофізіологічний) та структурно-операціональні (суб'єктний, компетентнісний, особисто-діяльнісний) підходи до визначення поняття сучасними українськими та зарубіжними науковцями. Серед важливих теоретичних засад увагу зосереджено на концепції самоефективності, запропонованій А. Бандурою (1997), яка має суттєве значення для розуміння цього явища. В статті обґрунтовано, що застосування когнітивного методу концептуалізації дає змогу виявити багатозарову природу поняття, а також наявність синонімів як ключових його концептуальних ознак.

**Ключові слова:**

концепт; особистісна ефективність; академічна самоефективність; здобувач; самоменеджмент; стресостійкість.

**Resume:**

**Seheda Nataliia, Topalov Yevhen. The Current Interdisciplinary Scientific Discourse on the Concept of "Personal Effectiveness".**

The article focuses on an exploration of the concept of "personal effectiveness", which is currently becoming an increasingly relevant construct in modern scientific discourse. A systematic content analysis of the concept of "personal effectiveness" has been conducted within the scope of the study. This analysis has revealed a variety of approaches to defining the concept, which have been articulated and elaborated upon within the framework of contemporary scientific reflections by both Ukrainian and international researchers. These interpretations encompass a broad spectrum of academic perspectives and methodological orientations. Among these, the study identifies including general-scientific (system-cybernetic, interdisciplinary), specific-scientific (psychological, psychophysiological), and structural-operational (subject-based, competency-based, personality-activity-based) approaches. Among the numerous theoretical foundations that underpin the study of personal effectiveness, particular and focused attention is devoted to the influential concept of self-efficacy, as formulated by prominent psychologist A. Bandura in 1997. The article demonstrates that the application of the cognitive method of conceptualization allows the disclosure of the multi-layered and complex nature of the following concept. Moreover, this method highlights the existence of synonymic expressions, which are considered significant conceptual features and indicators of its interpretative diversity.

**Key words:**

concept; personal effectiveness; academic self-efficacy; student; self-management; stress resilience.

Постановка проблеми. Всесвітній освітній форум, який відбувся у місті Інчхон (Південна Корея, 19-22 травня 2015 року), поставив за мету вироблення міжнародних підходів до розвитку освіти. Право на освіту, інклюзивність, справедливість, безперервність, якість освіти стали мета-аксіолоксемами Форуму. Інчхонська декларація (2015) спрямовувалась на досягнення миру та сталого розвитку суспільства. З огляду на «цивілізаційно-еволюційні» наміри декларації, як результат освітньої цивілізаційної стратегії, з певним «занепокоєнням» (рефлексивно-попереджувальним меседжем «безфінітного деперсоніфікованого змісту») говоримо про сучасну (2025) об'єктивну картину світу з відсутністю миру, й, відповідно, відсутністю сталого розвитку на багатьох континентах. Відтак, фіксуємо суперечність між цивілізаційно очікуваним, задекларованим вже 10 років тому забезпеченням людини освітою задля досягнення заявлених гуманітарно-еволюційних цілей і відсутністю культуровідповідної концептної педагогічної конотації «особистісної ефективності» як багатозарового соціокультурного феномену й водночас персоніфікованого явища, що постає очікуваним і людиною, і суспільством результатом реалізації освіти для формування та розвитку суспільнозначущої компетентності людини,

громадянина і професіонала задля миру та сталого розвитку суспільства. Зазначена суперечність зумовила необхідність сучасного міждисциплінарного наукового дискурсу для визначення концептних маркерів педагогічної конотації «особистісної ефективності» як предмету нашого наукового інтересу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «особистісна ефективність» (англ. *personal effectiveness*) є багатозначним і розглядається науковцями з різних перспектив, зокрема з погляду самоефективності (англ. *self-efficacy*). Серед вітчизняних дослідників це питання вивчали Л. Балабанова, С. Батіна, М. Дригус, В. Юзак. Серед зарубіжних науковців особистісну ефективність та самоефективність розглядали наступні автори: П. Айсварі, А. Бандура, В. Джорджа, Дж. Меддакса, Л. Маєр, Г. Патрік, У. Парік, Р. Сенад та К. Чухадарі, Л. Анвін та Дж. Веллінгтон. Безпосередньо академічну самоефективність висвітлювали М. Чемерс, Л. Ху, Б. Гарсія, Т. Гонікке та Дж. Бродбент.

Стрімкий прогрес технологій в галузі програмного забезпечення, штучного інтелекту, цифрових технологій, електроніки та техніки вимагає від сучасної людини такого ж стрімкого та невпинного розвитку. Як зауважив Льюїс Керролл у своєму творі «Аліса в Задзеркаллі»:

«Now, here, you see, it takes all the running you can do, to keep in the same place. If you want to get somewhere else, you must run at least twice as fast as that!» (Carroll, 1871). Ця цитата влучно описує вимоги сучасного суспільства до особистісного розвитку: щоб залишатися конкурентоспроможною, людині необхідно не лише швидко опановувати нові знання та технології, але вміти орієнтуватися у великому потоці інформації, підлаштовуватися під сучасні умови праці та технологічний прогрес.

Необхідність розвитку особистісної ефективності набуває все більшої актуальності у сучасному світі через активний розвиток технологій, що створює нові вимоги до професійної діяльності. Економіка XXI століття змістила фокус від товарної до економіки знань, що вимагає від сучасної людини володіти такими навичками, як критичне мислення, творчість, уміння працювати в команді, комунікаційні навички та цифрова грамотність. Е. Ван Лаар після системного огляду літератури виявила, що існують такі категорії навичок XXI століття: технічні навички (technical skills); інформаційні навички (information skills); комунікаційні навички (communication skills); навички співпраці (collaboration skills); навички критичного мислення (critical thinking skills); навички творчості (creativity skills); навички розв'язання проблем (problem-solving skills). (Van Laar, Van Deursen, 2020, с. 3). У цьому сенсі особистісна ефективність набуває надзвичайної важливості.

Формулювання цілей статті. Отже, мета цієї публікації – визначити концептні маркери «особистісної ефективності» у сучасному міждисциплінарному науковому дискурсі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Метод «концептуалізації поняття» (Н. Сеґеда) передбачає мисленнєву операцію виокремлення ознак не жорсткої структурованості, змістовності, сполученості й водночас розмежування «особистісної ефективності» з іншими концептами (аспектно дотичними), виокремлення базового пласта і синонімів, сконцентрованість на особистості як ядрі розгортання її самоєфективності.

Поняття «особистісна ефективність» є відносно сучасним, однак ідея цілеспрямованого формування якостей особистості, необхідних для успішного життя та діяльності, має глибоке історичне коріння в педагогіці. Так, у період античності освітні ідеали орієнтувалися на всебічний розвиток особистості. В Афінах ідеалом вважалася людина, яка досягла гармонії фізичного, морального, інтелектуального й естетичного становлення (Левківський, 1999, с. 20). Ідеї, подібні сучасному поняттю особистісної ефективності, беруть початок у

класичних гуманістичних теоріях виховання. Саме в цей час відродився інтерес до потенціалу особистості. Такі педагоги, як В. Да Фельтре, Ф. Рабле та М. Монтень, виступали за всебічний розвиток, самостійне критичне мислення та допитливість (Левківський, 1999, с. 39).

Ж.-Ж. Руссо у творі «Еміль, або Про виховання» (1762) стверджував, що найкраще, що ми можемо запропонувати нашим дітям – це виховання, повне свободи, можливості слідувати їхній цікавості, а також можливості досліджувати та отримувати власний досвід; так вони стають впевненими та самостійними (Pedagogy4Change).

Історичний розвиток ідей про всебічний розвиток особистості став підґрунтям для сучасних підходів до вивчення особистісної ефективності.

Л. Балабанова розглядає особистісну ефективність фахівців органів внутрішніх справ України як детермінант професійного зростання. Авторка наголошує на тому, що термін «особистісна ефективність» не має єдиного визначення. З одного боку, поняття рефлексується з точки зору тайм-менеджменту, який описує три рівні ефективності людини, в яких людина відповідає на три питання: на першому – «як»; на другому – «що»; на третьому – «навіщо». Також Л. Балабанова зазначає, що особистісну ефективність можна розглядати як «систему психологічних методів, прийомів та інструментів, що направляють особистість, навчають її та збагачують її досвід у прийнятті рішень і вирішенні проблемних ситуацій при їх досягненні. Поняття особистісної ефективності тісно пов'язується зі структурою та розвитком особистості (Балабанова, 2013, с. 24). Можемо констатувати, що дослідниця використовує професіогенез фахівців органів внутрішніх справ, як процес, для якого особистісна ефективність є визначальною.

С. Батіна та В. Юзак у своїй публікації «Теоретичний аналіз конструкту «особистісна ефективність»» визначають цей термін як спрямованість на досягнення раціонального результату, що полягає у реалізації поставленої мети з мінімальними витратами ресурсів через подолання перешкод у ситуаціях, які є значущими для людини. Водночас, особистісна ефективність включає здатність уникати зайвого залучення та надмірного витрачання ресурсів, досягаючи мінімально необхідного результату у випадках, коли ситуація не має особливої важливості (Юзюк, Бабатіна, 2021). У дослідників визначальним є мотиваційно-раціоналістичне бачення змісту досліджуваного терміну.

В статті М. Дригус «Проблема становлення особистісної ефективності школяра у

психологічній системі І. О. Сікорського» особистісна ефективність школяра визначається як характеристика учня як суб'єкта навчальної діяльності, що відображає рівень його успішності в особистісному розвитку та навчанні й обумовлена «особистими чинниками» навчання. Спираючись на психологічну систему І. Сікорського, Дригус підкреслює, що особистісна ефективність школяра формується завдяки активному залученню до навчальної діяльності та розвитку «Я-концепції». (Дригус, 2018). Отже, суб'єктно-діяльнісна парадигма стала теоретичною основою розглядуваної наукової позиції.

Р. Сенад у своїй статті «*A Study on Personal Effectiveness Among Adolescents Students*», визначає особистісну ефективність як здатність використовувати всі доступні особистісні ресурси – таланти, навички, енергію та час – для досягнення цілей у професійному та особистому житті. На думку дослідника, це передбачає вміння максимально реалізувати свій потенціал та досягати поставлених цілей ефективно та раціонально (Senad, 2022, с. 1222).

П. Айсварі визначає особистісну ефективність, як здатність справляти позитивний та енергійний вплив на інших через чітке та переконливе донесення ідей та інформації. Вона передбачає планування та пріоритизацію наявних ресурсів, використовуючи міжособистісні навички для налагодження ефективних робочих відносин з іншими та зниження особистого стресу (Aiswarya, 2021, с. 53).

К. Чаудхарі у своїй статті «*Personal Effectiveness: A Case Study*» визначає особистісну ефективність як здатність людини досягати поставлених цілей, максимально використовуючи власні навички та ресурси, а також адаптуючись до завдань у спосіб, який є максимально ефективним та економічно доцільним (Choudhary, 2016, с. 21). Він зазначає, що особистісно ефективні люди характеризуються такими рисами, як рішучість, упевненість в собі, оптимізм, здатністю керувати стресом, наполегливістю, вмінням вирішення проблем, тайм-менеджментом, плануванням, креативністю та самомотивацією. Особистісно ефективні люди здатні ефективно використовувати свої навички для досягнення цілей і роблять це таким чином, який забезпечує оптимальне використання ресурсів (Choudhary, 2016, с. 21-22). Наведене визначення К. Чаудхарі демонструє особистісно-діяльнісні підвалини авторського розуміння досліджуваного концепта.

Окрім наукових публікацій, пов'язаних із дослідженням особистісної ефективності, нами також було проаналізовано робочу програму навчальної дисципліни «Особистісна

ефективність» фахового коледжу ЗВО «Університету Короля Данила», силабус навчальної дисципліни «Особистісна ефективність», та силабус навчальної дисципліни «Особистісна ефективність» для студентів спеціальності «Філологія» освітньої програми «Англійська мова (переклад)» ЗВО «Університет Короля Данила», а також програму підвищення кваліфікації викладачів закладів мистецької освіти «Особистісна ефективність викладача» Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв Центру неперервної культурно-мистецької освіти. Так, програма «Особистісна ефективність» фахового коледжу ЗВО «Університету Короля Данила» спрямована на розвиток самоорганізації, планування, самопрезентації та комунікації, що є важливими для туристичної галузі. В програмі розглядаються питання тайм-менеджменту, цілепокладання, корпоративної культури, командної роботи, а також формування вміння аналізувати власні hard та soft skills (Надурак, 2022). У силабусі дисципліни «Особистісна ефективність» для студентів ІТ-спеціальностей ЗВО «Університет Короля Данила» основна увага приділяється розвитку soft skills, зокрема ефективній комунікації в команді, управлінню часом, постановці та досягненню цілей, мотивації, а також застосуванню методології SWOT-аналізу. Особливу увагу приділено інтеграції особистісної ефективності в контексті сучасних вимог до фахівців у сфері інформаційних технологій (Лин, Андрухів, 2024). У силабусі дисципліни «Особистісна ефективність» для студентів спеціальності «Філологія» ЗВО «Університет Короля Данила» увага приділяється розвитку навичок самоорганізації, управління часом, лідерства, командної роботи та самопрезентації. Значна частина курсу присвячена вивченню тайм-менеджменту, цілепокладання, стресостійкості, а також ефективної комунікації в команді. Зроблено акцент на формуванні особистісної ефективності як важливої компетентності для успішної професійної діяльності майбутніх перекладачів в умовах динамічного ринку праці та змінних соціокультурних викликів (Лин, 2022). У свою чергу, програма підвищення кваліфікації викладачів «Особистісна ефективність викладача» фокусується на розвитку емоційного інтелекту, комунікативної компетентності та інтерактивних методів навчання. Програма спрямована на формування навичок самоменеджменту, антистрес-менеджменту, вміння керувати груповою динамікою й ефективно взаємодіяти з аудиторією (Кир'янова, 2024). У результаті проведеного аналізу можемо зазначити, що тлумачення поняття «особистісна

ефективність» та елементи, які розглядаються в його межах, відрізняються відповідно до спеціальностей, на яких викладається дисципліна, що демонструє його міждисциплінарний зміст.

Окрім вивчення питання особистісної ефективності в наукових публікаціях, це поняття також розглядається у періодичних цифрових виданнях та на ресурсах онлайн освіти.

Згідно з The Research Development Framework (RDF), особиста ефективність полягає у взятті на себе відповідальності за власне життя, роботу та результати (Vitae, Oxford). Зазначене вказує на суб'єктний підхід у розумінні особистісної ефективності.

В університеті Калгарі особистісну ефективність трактують як здатність демонструвати повагу, гідність та чесність в міжособистісних стосунках, а також застосовувати позитивні стратегії особистісного подолання та підтримки благополуччя (University of Calgary).

Згідно з визначенням навчальної платформи Virtual College by Netex, особистісна ефективність – це здатність ефективно використовувати свою енергію, навички та мотивацію для досягнення поставлених цілей. Це передбачає роботу з наявними ресурсами, управління собою та впевнене прийняття необхідних кроків для зростання і змін. Концепція особистісної ефективності наголошує на постійному прагненні до прогресу, розвитку навичок та встановленні чітких і реалістичних цілей для покращення як особистісного, так і професійного розвитку (Virtual College).

Автори платформи Institute of Directors (IoD), розглядають особистісну ефективність з точки зору керівника, та визначають її як вміння викладатись на повну, яке досягається завдяки розумінню власних сильних і слабких сторін та постійному прагненню вдосконалюватися і розвиватися, як у професійному, так і в особистісному плані (Institute of Directors). Також в статті зазначається, що поняття «особистісна ефективність» може мати різне значення для різних людей, в тому числі пов'язаних з психологічним благополуччям, що дозволяє людині бути більш вмотивованою та продуктивною на робочому місці.

У статті «*Personal Effectiveness – Taking Ownership*» відділення математичних, фізичних та природничих наук Оксфордського університету, посилаючись на The Researcher Development Framework (RDF), визначає ефективність, як «особисті якості, кар'єрні навички та навички самоменеджменту, необхідні для того, щоб взяти на себе відповідальність за професійний розвиток і контролювати його»

(Vitae, Oxford). Зокрема в статті підкреслюється важливість особистісної ефективності в професійній та особистій сферах.

У публікації «*Personal Effectiveness & Efficiency – From Basics to Athletics & How PAS Offers the Support*» І. Мусаєв розглядає два окремі терміни: «особистісна ефективність» (анг. *personal effectiveness*) та «особистісна продуктивність» (анг. *personal efficiency*). І. Мусаєв вважає, що особистісна ефективність – це про те, щоб робити правильні речі, вона орієнтована на результат та майбутнє, співвідношення затрат, результатів та часові обмеження не є критичними, що робить її складною для вимірювання, однак вона спрямована на зовнішній результат, такий як конкурентна позиція на ринку. В свою чергу, особистісна продуктивність зосереджена на продуктивності та раціональному використанні часу і ресурсів для досягнення поставлених цілей (Musayev, 2021).

Отже, можна стверджувати, що серед науковців не існує єдиного загальноприйнятого визначення терміну «особистісна ефективність», адже його конотації виходили з різнорівневих методологічних підходів. Водночас, більшість характеристик особистісної ефективності тісно пов'язані з поняттям «самоефективність», запровадженим канадським психологом українсько-польського походження А. Бандурою. Концепція самоефективності, вперше представлена А. Бандурою у 1977 році, стосується переконань людини в тому, що вона здатна ефективно виконувати завдання, необхідні для досягнення значущої мети (Bandura, 1977).

З того часу самоефективність стала однією з найбільш ретельно досліджуваних концепцій у психології. Майже кожна важлива сфера людської поведінки була досліджена з використанням теорії самоефективності. Самоефективність не стосується здібностей, а скоріше пов'язана з переконаннями щодо того, що людина може зробити з цими здібностями (Maddux, Kleiman).

Одним із найбільш досліджуваних аспектів феномену самоефективності є її академічний вимір. Зокрема М. Чемерс, Л. Ху та Б. Гарсія у своєму дослідженні «*Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment*» визначали вплив академічної самоефективності та оптимізму на процес навчання й адаптації здобувачів першого курсу навчання. Дослідження мало лонгітюдний характер: воно тривало протягом усього академічного року та проводилося в Університеті Каліфорнії в Санта-Круз. Результати дослідження показали, що академічна самоефективність є одним із ключових чинників, що визначають не

лише академічну успішність, але й психологічну адаптацію студентів до нового освітнього середовища. У ході дослідження було встановлено, що студенти з високим рівнем віри у власні академічні здібності краще справляються з навчальними завданнями, демонструють вищі показники стресостійкості, мають кращий стан психологічного та фізичного здоров'я, а також частіше виражають задоволення від освітнього процесу. Важливу роль також має оптимізм, який сприяє формуванню позитивних академічних очікувань і підвищує здатність до сприйняття життєвих труднощів як викликів, а не загроз. Автори дослідження доводять, що самоефективність і оптимізм впливають на результати навчання як безпосередньо, так і опосередковано – через оцінку власних ресурсів, сприйняття вимог освітнього середовища, а також через переконання щодо власного потенціалу. Отже, дослідження підтверджує, що психологічні установки студентів відіграють критичну роль у забезпеченні їхньої адаптації до університетського життя (Chemers, 2001, с. 61-62). Результати цього дослідження підкреслюють значення суб'єктивних переконань – зокрема, академічної самоефективності – у загальному процесі розвитку особистості. Формування впевненості у власних можливостях, здатності до саморегуляції, прийняття викликів і постановки реалістичних цілей є невід'ємними аспектами особистісної ефективності, що мають прямий вплив на успішність у професійному, освітньому й соціальному контекстах.

У статті «The Influence of Academic Self-Efficacy on Academic Performance: A Systematic Review» Т. Гонікке та Дж. Бродбент провели систематичний аналіз 59 досліджень, присвячених академічній самоефективності. Представлені результати засвідчили, що академічна самоефективність має помірний позитивний зв'язок із академічними досягненнями здобувачів (Honicke, Broadbent, 2016 с. 75). Лонгітюдний аналіз підтвердив, що самоефективність змінюється протягом навчального процесу: вона має тенденцію зростати у студентів із високими досягненнями й знижуватися у тих, хто має середні або низькі результати (Honicke, Broadbent, 2016 с. 77). Дослідники також виявили, що академічна самоефективність опосередковано впливає на успішність через регуляцію зусиль, використання метакогнітивних стратегій, глибоке опрацювання навчального матеріалу, постановку цілей і самодисципліну. Серед модераторів цього зв'язку було виділено емоційний інтелект, рівень невротизму, тривалість роботи над завданням та академічну прокрастинацію (Honicke, Broadbent, 2016 с. 77). Результати дослідження

підкреслюють ключову роль академічної самоефективності як чинника, що визначає не лише рівень академічних досягнень студентів, але й їхню здатність до саморегуляції та адаптації у навчальному середовищі.

Висновки. Проведений аналіз джерел показав, що поняття особистісної ефективності широко представлене в наукових, освітніх та бізнес виданнях. Питання розвитку особистісної ефективності бере свій початок ще з античності й гуманістичної педагогіки з їхніми ідеями гармонійного розвитку людини та набуває сьогодні все більшого значення через бурхливий розвиток науки і технологій. Однак, трактування поняття «особистісна ефективність» відрізняється залежно від галузі, в якій воно застосовується.

У науковому дискурсі особистісна ефективність розглядається як здатність людини раціонально використовувати внутрішні ресурси – знання, навички, час, енергію – для досягнення особистих та професійних цілей.

Емпіричні дослідження індійських науковців Р. Сеннада, П. Айсварі та К. Чаудхарі показали, що на рівень особистісної ефективності можуть впливати стать, місце проживання та навіть освітній напрям, за яким навчається респондент.

В освітніх компонентах, присвячених розвитку особистісної ефективності, підходи до визначення цього поняття мають доменно-специфічний характер. В одних випадках особистісна ефективність орієнтована на розвиток навичок продуктивності, в інших – розглядається з точки зору емоційного інтелекту.

Сучасні бізнес-видання пропонують розглядати особистісну ефективність, як два взаємопов'язані поняття: особистісну ефективність та особистісну продуктивність. І. Мусаєв зазначає, що ефективність стосується стратегічного вибору правильних цілей і орієнтована на довгостроковий результат, тоді як продуктивність фокусується на раціональному використанні часу та ресурсів для досягнення конкретних завдань. На його думку таке розмежування дозволяє комплексно підходити до оцінки результатів у професійному середовищі.

Таким чином, можемо дійти висновку, що поняття особистісної ефективності не має усталеного визначення й варіюється залежно від контексту застосування. Найчастіше його трактують з точки зору самоефективності, мотивації та продуктивності. Відсутність сталого поняття створюють ускладнення при вимірюванні та порівнянні результатів досліджень.

У розглянутих сучасних наукових рефлексіях застосовані загальнонаукові (системно-кібернетичний, міждисциплінарний), конкретнонаукові (психологічний, психофізіологічний,) та структурно-

операціональні (суб'єктний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний) підходи до визначення поняття сучасними українськими та зарубіжними науковцями. Серед теоретичних засад для нашого подальшого дослідження виокремлено концепцію самоефективності А. Бандури (1997) та обґрунтовано, що застосування методу концептуалізації забезпечує виявлення його багатозарової сутності та ряду синонімів (самоефективність, результативність, самоорганізація, планування, самопрезентація, рішучість, упевненість в собі, оптимізм, здатність

керувати стресом, наполегливість, вмінням вирішення проблем, тайм-менеджмент, планування, креативність, самомотивація, самоменеджмент, стресостійкість та ефективна взаємодія з людьми) як його концептних ознак.

У сучасних умовах стрімкого розвитку технологій ця здатність є критично важливою для збереження конкурентоспроможності людини на ринку праці та вимагає педагогічної конотації для подальших наукових розвиток культуро- і людиноцентризованих освітніх технологій з метою її розвитку у здобувачів вищої освіти.

#### Список використаних джерел

- Балабанова, Л.М. (2013). Особистісна ефективність у професійному зростанні фахівця органів внутрішніх справ МВС України. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 14 (4), С. 23–28. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pekp\\_2013\\_14\(4\)\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pekp_2013_14(4)_6).
- Дригус, М.Т. (2018). Проблема становлення особистісної ефективності школяра у психологічній системі ІО Сікорського. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, (41), 90–101.
- Лин, Л. (2022). *Силабус навчальної дисципліни «Особистісна ефективність»*. Університет Короля Данила. URL: [https://ukd.edu.ua/sites/default/files/2023-03/Силабус\\_ОК\\_Особистісна%20ефективність.pdf](https://ukd.edu.ua/sites/default/files/2023-03/Силабус_ОК_Особистісна%20ефективність.pdf)
- Лин, Л., & Андрухів, О. (2024). *Силабус навчальної дисципліни «Особистісна ефективність»*. ЗВО «Університет Короля Данила». URL: <https://ukd.edu.ua/sites/default/files/2025-01/Особистісна%20ефективність.pdf>
- Ічхонська декларація. (2015). URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813>
- Кир'янова, О.В. (2024). *Програма підвищення кваліфікації викладачів закладів мистецької освіти «Особистісна ефективність викладача»*. Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв. URL: [https://nakkkim.edu.ua/images/Instytutu/Tsentr\\_neper\\_kul\\_myst\\_osc/PK/Programma\\_Osobyst\\_Efekt\\_2024.pdf](https://nakkkim.edu.ua/images/Instytutu/Tsentr_neper_kul_myst_osc/PK/Programma_Osobyst_Efekt_2024.pdf)
- Левківський, М.В., & Дубасенюк, О.А. (Ред.). (1999). *Історія педагогіки*. Житомир: Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка.
- Надурак, В.В. (2022). *Робоча програма навчальної дисципліни «Особистісна ефективність»*. Фаховий коледж ЗВО «Університет Короля Данила». URL: <https://college.ukd.edu.ua/wp-content/uploads/2022/12/Особистісна-ефективність.pdf>
- Юзюк, В.В., & Бабатіна, С.І. (2021). ТЕОРЕТИЧНЕ АНАЛІЗУВАННЯ КОНСТРУКТУ «ОСОБИСТІСНА ЕФЕКТИВНІСТЬ». URL: <https://ekhssuir.kspu.edu/items/c7f99aeb-5511-4b9d-ba07-d5f2a38b9c1a>
- Aiswarya, P., Faheema, T., Thomas, S. (2021). A Study on Personal Effectiveness Among College Students.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Carroll, L. (1871). Through the looking-glass, and what Alice found there. Project Gutenberg. URL: <https://www.gutenberg.org/files/12/12-h/12-h.htm>
- Chemers, M.M., Hu, L., & Garcia, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 55–64. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Choudhary, K.N. (2016). Personal Effectiveness: A Case Study. *International Journal of Scientific and Technology*

#### References

- Aiswarya, P., Faheema, T. S., Thomas, S. (2021). A Study on Personal Effectiveness Among College Students [in English]
- Balabanova, L.M. (2013). Personal effectiveness in the professional growth of a specialist of the internal affairs bodies of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine. *Problems of extreme and crisis psychology*, 14 (4), 23–28. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pekp\\_2013\\_14\(4\)\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pekp_2013_14(4)_6) [in Ukrainian]
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman [in English]
- Carroll, L. (1871). Through the looking-glass, and what Alice found there. Project Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/files/12/12-h/12-h.htm> [in English]
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 55–64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55> [in English]
- Choudhary, K.N. (2016). Personal Effectiveness: A Case Study. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 5 (09) [in English]
- Dryhus, M.T. (2016). The problem of the formation of personal effectiveness of a schoolchild in the psychological system of I.O. Sikorsky. Collection of scientific papers "Problems of modern psychology", (41), 90–101 [in Ukrainian]
- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002> [in English]
- Лин, Л. (2022). Syllabus of the academic discipline "Personal Effectiveness". King Danylo University. [https://ukd.edu.ua/sites/default/files/2023-03/Силабус\\_ОК\\_Особистісна%20ефективність.pdf](https://ukd.edu.ua/sites/default/files/2023-03/Силабус_ОК_Особистісна%20ефективність.pdf) [in Ukrainian]
- Лин, Л., Андрухів, О. (2024). Syllabus of the academic discipline "Personal Effectiveness". <https://ukd.edu.ua/sites/default/files/2025-01/Особистісна%20ефективність.pdf> [in Ukrainian]
- Incheon Declaration (2015). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813> [in English]
- Institute of Directors. (2024, May 30). What is personal effectiveness and how can you develop it? <https://www.iod.com/resources/employment-and-skills/what-is-personal-effectiveness-and-how-can-you-develop-it/> [in English]
- Iuziuk, V.V., Babatina, S.I. (2021). Theoretical analysis of the construct "personal effectiveness". In I.R. Krupnik, O.C. Blinova, & N.I. Tavrovetska (Eds.). *Sociocultural and psychological dimensions of personality formation*. Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference (pp. 330–332). Kherson: FOP Vishemirskyi V.S. <https://ekhssuir.kspu.edu/handle/123456789/15350> [in Ukrainian]

- Research*, 5(09). URL: <https://www.ijstr.org/final-print/sep2016/Personal-Effectiveness-A-Case-Study.pdf>
- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Institute of Directors. (2024, May 30). What is personal effectiveness and how can you develop it? URL: <https://www.iod.com/resources/employment-and-skills/what-is-personal-effectiveness-and-how-can-you-develop-it/>
- Maddux, J.E., & Kleiman, E. (n.d.). *Self-efficacy*. Noba Project. URL: <https://nobaproject.com/modules/self-efficacy>
- Mathematical, Physical and Life Sciences Division. (n.d.). Personal effectiveness - taking ownership. University of Oxford. URL: <https://www.mpls.ox.ac.uk/training/resources-for-researcher-and-career-development/personal-effectiveness-or-taking-ownership>
- Musayev, I.N. (2021). *Personal Effectiveness & Efficiency – From Basics to Athletics & How PAS Offers the Support*. *Brainz Magazine*. URL: <https://www.brainzmagazine.com/post/personal-effectiveness-efficiency-from-basics-to-athletics-how-pas-offers-the-support>
- Pedagogy4Change. (n.d.). Jean-Jacques Rousseau. URL: <https://www.pedagogy4change.org/jean-jaques-rousseau/>
- Senad, R.R. (2022). A Study on Personal Effectiveness Among Adolescents Students. *International Journal of Indian Psychology*, 10(1).
- University of Calgary. (n.d.). Personal effectiveness – core competencies. People and Culture. URL: <https://www.ucalgary.ca/hr/learning-development/connect-perform/performance-management/personal-effectiveness>
- Van Laar, E., Van Deursen, A.J., Van Dijk, J.A., & De Haan, J. (2020). Determinants of 21st-century skills and 21st-century digital skills for workers: A systematic literature review. *Sage Open*, 10(1), 2158244019900176.
- Virtual College. (2021, June 22). What is personal effectiveness? Virtual College. URL: <https://www.virtual-college.co.uk/resources/what-is-personal-effectiveness>
- Vitae. (n.d.). *The Vitae Researcher Development Framework*. URL: <https://vitae.ac.uk/vitae-researcher-development-framework/>
- Kyrianova, O.V. (2024). Advanced training program for teachers of art education institutions "Personal effectiveness of the teacher". National Academy of Management Personnel of Culture and Arts. [https://nakkkim.edu.ua/images/Instytutu/Tsentru\\_neper\\_kul\\_myst\\_osv/PK/Programma\\_Osobyst\\_Efekt\\_2024.pdf](https://nakkkim.edu.ua/images/Instytutu/Tsentru_neper_kul_myst_osv/PK/Programma_Osobyst_Efekt_2024.pdf) [in Ukrainian]
- Levkivsky, M.V., & Dubaseniuk, O.A. (1999). History of Pedagogy. Zhytomyr: Ivan Franko Zhytomyr State Pedagogical University [in Ukrainian]
- Maddux, J.E., & Kleiman, E. (n.d.). *Self-efficacy*. Noba Project. <https://nobaproject.com/modules/self-efficacy> [in English]
- Mathematical, Physical and Life Sciences Division. (n.d.). Personal effectiveness – taking ownership. University of Oxford. <https://www.mpls.ox.ac.uk/training/resources-for-researcher-and-career-development/personal-effectiveness-or-taking-ownership> [in English]
- Musaiev, I.N. (2021). *Personal Effectiveness & Efficiency – From Basics to Athletics & How PAS Offers the Support*. *Brainz Magazine*. <https://www.brainzmagazine.com/post/personal-effectiveness-efficiency-from-basics-to-athletics-how-pas-offers-the-support> [in English]
- Nadurak, V.V. (2022). Educational program of the academic discipline "Personal Effectiveness". Professional College. University of King Danylo. <https://college.ukd.edu.ua/wp-content/uploads/2022/12/Особистісна-ефективність.pdf> [in Ukrainian]
- Pedagogy4Change. (n.d.). Jean-Jacques Rousseau. Retrieved from <https://www.pedagogy4change.org/jean-jaques-rousseau/> [in English]
- Senad, R.R. (2022). A Study on Personal Effectiveness Among Adolescents Students. *International Journal of Indian Psychology*, 10(1) [in English]
- University of Calgary. (n.d.). Personal effectiveness – core competencies. People and Culture. Retrieved from: <https://www.ucalgary.ca/hr/learning-development/connect-perform/performance-management/personal-effectiveness> [in English]
- Van Laar, E., Van Deursen, A.J., Van Dijk, J.A., & De Haan, J. (2020). Determinants of 21st-century skills and 21st-century digital skills for workers: A systematic literature review. *Sage Open*, 10(1), 2158244019900176 [in English]
- Virtual College. (2021, June 22). What is personal effectiveness? Virtual College. <https://www.virtual-college.co.uk/resources/what-is-personal-effectiveness> [in English]
- Vitae. (n.d.). *The Vitae Researcher Development Framework*. <https://vitae.ac.uk/vitae-researcher-development-framework/> [in English]

**Відомості про авторів:**  
Сегеда Наталя Анатоліївна  
sehedanatalia@msspu.edu.ua

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького Наукового містечка, вулиця 59, м. Запоріжжя Запорізька обл., 69000, Україна

**Топалов Євген Миколайович**  
topalov92@gmail.com  
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького Наукове Містечко, вулиця, 59, м. Запоріжжя Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-56-62

Матеріал надійшов до редакції 20. 05. 2025 р.  
Прийнято до друку 07. 06. 2025 р.

**Information about the authors:**  
Sheheda Nataliia Anatoliivna  
sehedanatalia@msspu.edu.ua  
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University  
Naukovoho mistechka St., 59, Zaporizhzhia Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Topalov Yevhen Mykolaiovych**  
topalov92@gmail.com  
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University  
Naukovoho mistechka St., 59, Zaporizhzhia Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-56-62

Received at the editorial office 20. 05. 2025.  
Accepted for publishing 07. 06. 2025.

## ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 373.2.015.31:159.942

### РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК НАПРЯМОК ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Наталія Волік<sup>1</sup>, Валентина Ляпунова<sup>2</sup>

*КЗВО Дніпровська академія неперервної освіти Дніпропетровської обласної ради<sup>1</sup>  
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького<sup>2</sup>*

#### Анотація:

У статті висвітлено питання психологічного консультування дошкільників у закладі дошкільної освіти (ЗДО). Проаналізовано наукові дослідження з проблематики психологічного консультування з питань розвитку дітей дошкільного віку. Встановлено, що відносно психоконсультування дошкільників існують розбіжності між дослідниками цього питання. Визначено, що існує три види психологічного консультування в закладі дошкільної освіти: власне дошкільників, батьків (опікунів) дошкільників та педагогів. Визначено, що одним із напрямків психоконсультування дошкільників може бути розвиток емоційного інтелекту, що дає змогу комплексно підійти до вирішення низки запитів до практичного психолога ЗДО. Надано відповідні рекомендації для проведення психологічної консультації.

#### Ключові слова:

психологічне консультування; дошкільники; розвиток емоційного інтелекту; емоційна компетентність; професійна компетентність; заклад дошкільної освіти.

#### Resume:

**Volik Nataliia, Liapunova Valentyna. Development of emotional intelligence as a direction of psychological counseling in a preschool education institution.**

The article highlights the issue of psychological counseling of preschoolers in a preschool education institution (PEI). Scientific research on the issue of psychological counseling on the development of preschool children is analyzed. It is established that there are disagreements between researchers of this issue regarding psychological counseling of preschoolers. It is determined that there are three types of psychological counseling in a preschool education institution: of preschoolers themselves, parents (guardians) of preschoolers and teachers. The opinion is expressed that psychological counseling of preschoolers should be a comprehensive approach that combines diagnostics, correction, development and prevention. A list of questions that parents and teachers most often ask is outlined. It is determined that one of the areas of psychological counseling of preschoolers can be the development of emotional intelligence, which allows a comprehensive approach to resolving a number of requests to a practical PEI psychologist. A list of scientists and practicing teachers involved in the implementation of emotional intelligence development in the educational process of a preschool education institution is provided. The components of emotional intelligence and the corresponding criteria for effective work on the development of a child's emotional intelligence are identified. Relevant recommendations for conducting psychological counseling are provided: for working with children (various exercises, games, fairy tales, tasks), for working with parents (useful video links and a list of recommendations with explanations) and for working with teachers (theoretical materials in the form of a list of emotional competencies (intrapersonal, interpersonal) as components of emotional competence, which in turn is an important personal characteristic of professional competence) and training).

#### Key words:

psychological counseling; preschoolers; development of emotional intelligence; emotional competence; professional competence; preschool education institution.

Постановка проблеми. Сьогодні, в умовах нестабільності зовнішньополітичної ситуації, коли світ стає все більш непередбачуваним, зростає напруга в суспільстві. Економічні, соціокультурні, екологічні негаразди – це виклик, з яким має справу кожна доросла людина. Все це впливає на психологічний стан не тільки дорослих, а й найменших членів суспільства – дітей дошкільного віку. Через негаразди війни велике коло маленьких українців не має змоги отримувати повноцінну послугу надання дошкільної освіти, що, безперечно, підвищує ризики виникнення порушень з боку ментального здоров'я як дітей, так і тих, хто ними опікується. Не можна також забувати, що нестабільна освітня ситуація призводить до морального та духовного перенавантаження педагогів, організаторів

дошкільної освіти – тих, хто намагається не тільки утримати, а й навіть підвищити рівень навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку. З огляду на це, розуміємо, що всі учасники освітнього процесу потребують підсиленої підтримки з боку психологічної служби системи освіти України. Практичний психолог закладу дошкільної освіти першим приймає на себе цей виклик. Неодмінною умовою якісного надання психологічної допомоги учасникам освітнього процесу (діти, педагоги, батьки) є проведення психологічних консультацій.

Саме тому, з-поміж переліку видів психологічного консультування (сімейне, інтимно-особистісне, ділове тощо) особливу сходинку наразі займає психолого-педагогічне консультування. До нього належить: обговорення

консультантом з клієнтом питань навчання і виховання дітей, навчованість і підвищення педагогічної кваліфікації дорослих, педагогічного керівництва, управління дитячими та дорослими групами й колективами. До психолого-педагогічного консультування також відносять питання удосконалення програм, методів та засобів навчання, психологічне обґрунтування педагогічних інновацій та низка інших питань.

В психолого-педагогічному консультуванні дуже важливо, щоб психолог-консультант мав педагогічну освіту і достатньо добре орієнтувався у теорії та практиці педагогіки. Необхідним також є власний досвід з навчання та виховання дітей, бажано – різного віку. Але й цього для успішного проведення психолого-педагогічного консультування може бути недостатньо. На відміну від звичайного педагога, вченого-психолога або викладача, консультант-психолог не повинен виявляти негативні реакції у відповідь на поведінку клієнта й зовнішньо демонструвати йому своє ставлення. Ця необхідність діє навіть в тому випадку, якщо клієнт сам порушує прийняті норми педагогічної етики та моралі. Психолого-педагогічним консультуванням є також вікове психологічне консультування в закладі дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз літературних джерел дозволив виявити, що тематикою психологічного консультування з проблем розвитку дітей дошкільного віку займається низка вітчизняних (Т. Піроженко, С. Ладивір, О. Вовчик-Блакитна, В. Кузьменко, Л. Калмикова) і зарубіжних (Д. Віннікот) науковців. Було виявлено, що існують певні розбіжності у визначенні різними вченими змісту та завдань психоконсультативної допомоги на зазначеному етапі вікового розвитку дитини.

Питання про те, хто має бути безпосереднім учасником психологічного консультування дошкільників, залишається дискусійним серед фахівців. Класичні підходи до консультування передбачають активну роботу самого клієнта. Однак, враховуючи когнітивні та соціальні особливості дошкільного віку, така модель не завжди ефективна. Тому, на практиці, більшість фахівців віддають перевагу опосередкованій взаємодії з дитиною через її батьків та вихователів, які можуть надати більш детальну інформацію про поведінку дитини та її соціальне оточення.

Наприклад, І. Дубровіна стверджує, що вікове психологічне консультування має відбуватись через діагностику та подальші рекомендації, щоб спрямувати консультацію на підвищення психологічної компетентності батьків,

вихователів, профільних фахівців ЗДО. Інші дослідники, вбачають проведення психоконсультативної роботи з дошкільниками через психопрофілактичні, психоедукаційні, психокорекційні завдання (Кобильченко, 2020).

Формулювання цілей статті. Метою статті є дослідження питання психологічного консультування дошкільників у закладі дошкільної освіти. Окреслення переліку питань, з якими найчастіше звертаються батьки та педагоги. Висвітлення розвитку емоційного інтелекту як одного із напрямків психоконсультування дошкільників, як такого, що дає змогу комплексно підійти до вирішення низки запитів до практичного психолога ЗДО. Автори поставили перед собою завдання проаналізувати наукові дослідження з проблематики психологічного консультування з питань розвитку дітей дошкільного віку, а також дослідження науковців та досвід педагогів-практиків, які займаються впровадженням розвитку емоційного інтелекту в освітній процес закладу дошкільної освіти; надти відповідні рекомендації для проведення психологічної консультації з урахуванням можливостей розвитку емоційного інтелекту для роботи з дітьми, батьками, педагогами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історично склалося так, що психоконсультування дошкільників було зосереджене на роботі з дорослими. Однак, серед фахівців існують й інші думки з цього приводу. Є обґрунтовані дані щодо можливостей індивідуального консультування дітей. Обстоюється теза, що хоча мета консультування дітей та дорослих загалом схожа, методи роботи з дітьми потребують адаптації через особливості їхнього віку та розвитку.

Загалом, у науково-методичній літературі виокремлюють три види психологічного консультування з проблем розвитку дітей дошкільного віку:

1. Психоконсультування власне дошкільників.
2. Психоконсультування батьків (опікунів або інших осіб, які їх замінюють).
3. Психоконсультування працівників закладу дошкільної освіти (педагогів) (Бігун, 2014).

Щодо віково-психологічного консультування **дошкільників**. Згадаємо, ще у 1937 році славетним фундатором вітчизняної психології Г. Костюком було визначено важливість індивідуального підходу в навчанні і вихованні (Андрієвська & Максименко, 2010). Багаторічна зневага до психологічних постулатів, що не мали кореляції зі вченням комуністичної партії, яке панувало протягом десятиріч у вітчизняній психолого-педагогічній науці, призвела до потворного розуміння взаємодії педагога та дитини. З отриманням Україною

незалежності та приходом нової парадигми в освіті, завдячуючи іншому апологету сучасності І. Беху, маємо істотні зміни в розумінні педагогічного процесу. Наразі можемо зазначити позитивні результати переосмислення в теперішньому погляді на дитину як саме на суб'єкта освітньої діяльності. До педагогічного додається психологічний підхід, що відрізняється іншим ставленням до дитини, поглядом під іншим кутом на принципи впровадження освітньої діяльності в закладі освіти (Бех, 1998).

Під час навчання, виховання та розвитку дитина отримує різні за характером впливи. Згідно психологічних наративів, ніщо не може бути змінено у внутрішньому світі будь-якої особистості без її власного бажання. Практичний психолог в закладі освіти не має впливати своїми специфічними засобами та прийомами на дитину, навіть і дошкільного віку. Натомість має бути вибудована взаємодія, в ході якої запропоновані різні шляхи вирішення проблем, що потребують уваги у навчанні, вихованні та розвитку.

Для вирішення поставленої мети було використано наступні теоретичні методи наукового дослідження: аналіз психолого-педагогічної літератури з теми, класифікація та узагальнення отриманої інформації. А також емпірико-теоретичні – історичний та логічний підходи; синтез даних з особистого досвіду авторів статті.

Результатом дослідження стало висвітлення наступних тез. Одним із напрямків психоконсультативної роботи в ЗДО з упевненістю можна вважати розвиток емоційного інтелекту. Адже, як сказав один з популяризаторів та дослідників феномену емоційного інтелекту Д. Гоулман, «Цінують емоції – вони допомагають опанувати нове, розуміти інших і спонукають до дій» (Коваленко, 2019).

Проблематика розвитку емоційного інтелекту дітей поки що досить нова в науці. Серед закордонних дослідників, можна назвати: К. Саарні, С. Денхем, Т. Кербі, Х. Бассетт, К. Зінсер, Д. Гоулман. У вітчизняній же науці, до проблеми розвитку емоційного інтелекту з психологічної точки зору підійшли дослідники: Е. Носенко, А. Четверик-Бурчак, С. Дерев'яно, Н. Коврига, С. Бикова, Т. Кириленко, С. Максименко тощо. В розрізі виявлення педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту та імплементації розвитку емоційного інтелекту в освіту займаються Н. Трофайла, Л. Груша, С. Ладивір, О. Долинна, В. Котирло, С. Кулачківська, М. Шпак. Розробці ж та впровадженню питання на рівні закладів дошкільної освіти увага почала приділятися лише в останні роки. Цим, насамперед, опікуються наступні науковці: І. Литвиненко, С. Світич,

І., Товкач, О. Безсонова, Н. Волік, О. Косенчук, Н. Тарнавська, Д. Романовська, К. Борисенко та педагоги-практики (Т. Цидзіна, М. Іванова, Т. Жур, А. Козлова тощо).

Відтак, психологічне консультування саме дошкільника в закладі дошкільної освіти має своє змістове підґрунтя.

Зупинимося на думці, що психоконсультування дошкільників – це комплексний підхід, що поєднує в собі діагностику, корекцію, розвиток та профілактику, що не повною мірою відтворює класичну процедуру консультування, проведення якої, як зазначено вище, стає неможливим в роботі з дітьми цієї вікової категорії. Звісно, через обмежений життєвий досвід, дошкільнята не можуть самостійно виявити потребу в психологічній підтримці. Саме тому звернення за допомогою, як правило, здійснюють дорослі з їхнього оточення (батьки, опікуни, педагоги) (Бігун, 2014).

Зазвичай дорослих турбують прояви у дитини підвищеної тривожності, агресивності або проблеми у спілкуванні, що викликає у них занепокоєння та спонукає звернутись за консультацією до психолога. У цьому випадку практичний психолог закладу дошкільної освіти має можливість звернути увагу на вирішення завдань психоконсультування саме з позицій розвитку емоційного інтелекту дошкільника. Адже робота в цьому напрямку надає можливість комплексного вирішення низки завдань, що висвітлюються в запитах до практичного психолога закладу дошкільної освіти. Компонентами емоційної розумності є: *усвідомлення власних емоцій; управління емоціями; уміння будувати стосунки; вміння розпізнавати емоції інших людей (емпатія); самомотивація* (Salovey & Meyer, 1990/1998). Звідси й критерії ефективності роботи за вказаним напрямком: емоційна зорієнтованість дитини, сприйняття ознак емоцій, розуміння емоційного змісту, здатність відповідним чином емоційно реагувати у певних ситуаціях (Волік, 2024).

Отже, спираючись на спостереження та діагностику рівня розвитку емоційного інтелекту дитини-дошкільника, практичний психолог цілком здатен підвищити рівень емоційної розумності вихованця. Цій меті послугують різноманітні вправи, ігри, казки, завдання, які можна використовувати як поодиночі поміж режимними моментами, так і комплексно, під час організованої діяльності або перебування в укритті (з огляду на сучасні умови). На допомогу практичному психологу прийде різноманіття матеріалу, що є наразі у вільному доступі в мережі Інтернет, а також спеціально розроблені методичні посібники, як от «Психологічна абетка для дошкільників» (Романовська, *etc.*, 2023),

«Психолог – батькам дошкільнят» (Козлова, 2020) або ж парціальні програми, наприклад, «Дбаємо про емоції – мову серця» (Косенчук & Гарнавська, 2024). Особливу увагу радимо звернути на розроблену та науково обґрунтовану методику розвитку емоційного інтелекту дитини дошкільного віку (Волік, 2020).

Щодо психоконсультації батьків. Розуміємо, що проведення психологічної консультації тільки з дитиною навряд чи зможе суттєво зрушити з місця ситуацію, що склалася. Тому, для успішного вирішення питання необхідно так зване системне або багатоканальне психологічне консультавання. У загальному випадку, зазвичай, під час його проведення практичні рекомендації з боку психолога отримують усі учасники конфліктної або проблемної ситуації, при цьому, як правило, кожен з них знає, хто і які рекомендації отримав. В результаті складається ситуація в якій кожен учасник може не тільки слідкувати за собою та іншими, але реально допомагати іншим у виконанні отриманих рекомендацій. Сформульоване положення є загальним для більшості ситуацій проведення психолого-педагогічного консультавання, за винятком таких ситуацій, коли об'єктом консультавання є діти дошкільного віку. Тоді за основу беремо практичні рекомендації, які отримують дорослі люди, в першу чергу – батьки або опікуни дитини.

Психологічне консультавання батьків є комплексним процесом, спрямованим на аналіз та корекцію внутрішньосімейних динамік, які можуть впливати на психологічний розвиток дитини. Консультавання передбачає застосування психологічних методів для допомоги батькам у розвитку батьківських компетенцій та наданні їм практичних інструментів для створення сприятливого мікросоціального середовища, що сприяє подоланню дитиною психологічних труднощів психолого-педагогічного, особистісного та соціального характеру.

Як вказують наукові джерела, цілі психоконсультаційної роботи з батьками дошкільників можна розподілити таким чином:

1. психопросвітницькі (психоедукаційні) – полягають у підвищенні психологічної компетентності батьків щодо особливостей психічного розвитку дитини дошкільного віку, психологічних аспектів батьківства, особливостей та ролі сімейного виховання як чинника психічного здоров'я і благополуччя дошкільника; інформуванні про особливості підготовки дитини до навчання у школі, формування її пізнавальної активності, розвитку інтелектуальних здібностей та соціальних навичок;

2. психодіагностичні – виявлення справжніх причин проблеми, яка стала мотивом звернення до психолога-консультанта; діагностика нервово-психічного стану дитини, особливостей розвитку її пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери та особистості; моніторинг сімейної ситуації розвитку дошкільника (психологічний клімат у сім'ї, характер дитячо-батьківських взаємин, специфіка сімейного виховання тощо);

3. психокорекційні – корекція помилкових уявлень батьків про зміст та засоби сімейного виховання дитини; вироблення адекватних навичок виховного впливу і налагодження взаємодії з дитиною; усунення негативних сімейних факторів, які вже спровокували або ще можуть призвести до відхилень в інтелектуальному, емоційному, особистісному, поведінковому розвитку дошкільника.

4. психопрофілактичні – спрямовані на запобігання аномалій батьківського виховання та сімейних дисгармоній, які можуть призвести до порушень психічного розвитку дитини (Бігун, 2014).

Всі ці завдання можна знову ж таки вирішити в контексті розвитку емоційного інтелекту дошкільника. Головне завдання практичного психолога тут – надати батькам інструменти відповідної роботи в умовах сім'ї, домашнього виховання. Основним завданням виступає забезпечення якомога глибшого, різностороннього і об'єктивного розуміння батьками особливостей та етапів емоційного розвитку дитини, знання щодо різних аспектів розвитку емоційного інтелекту дошкільника, а також підвищення свого власного рівня емоційної розумності. Батькам можна порекомендувати відповідну просвітницьку літературу, розповісти про ті безпосередні дії, які вони можуть виконувати для розвитку емоційного інтелекту вдома, не надто відволікаючись від своїх буденних завдань, а й навіть використовувати як відпочинок, проводячи час разом з дитиною. Це може бути не тільки читання книжок дорослими для підвищення своєї обізнаності та казок відповідної тематики для розвитку емоційного інтелекту дітей («Емоджинаріум або Подорож у світ почуттів», Іванова & Пантюк, 2020; «Безліч емоцій», Мур-Маллінос, 2020) тощо, а й сумісний перегляд коротких відеороликів та повнометражних мультфільмів про емоції через YouTube та інші відеоплатформи.

Наведемо кілька корисних відео-посилань: <https://bit.ly/2QXb9DQ>; <https://www.youtube.com/watch?v=hLop4jbGgsQ>; <https://www.youtube.com/watch?v=A0jra-4YkKQ>; <https://www.youtube.com/watch?v=gT9fImFOsHs>.

Також, батькам можна надати наступні **поради з розвитку емоційного інтелекту дитини:**

1. **Сприяйте самосвідомості:** допоможіть дитині усвідомлювати свої емоції та їхній вплив на її поведінку. Обговорюйте з дитиною її емоції, називаючи їх і пояснюючи, чому вони виникають.
2. **Розвивайте емпатію:** вчіть дитину розуміти почуття інших людей і співпереживати їм. Показуйте дитині, як ви справляєтеся зі своїми емоціями, і пояснюйте їй свої почуття.
3. **Стимулюйте емоційну грамотність:** допомагайте дитині виражати свої емоції здоровими способами. Використовуйте казки для розмови про різні емоції та ситуації.
4. **Розширюйте емоційний словниковий запас:** називайте емоції та пояснюйте їхнє значення. Слухайте музику разом і обговорюйте, які емоції вона викликає.
5. **Підтримуйте самооцінку:** хваліть дитину за її досягнення та зусилля.
6. **Сприяйте комунікативним навичкам:** заохочуйте дитину до спілкування з іншими дітьми та дорослими, щоб вона навчалася розуміти їхні емоції.
7. **Розвивайте креативність:** Займайтесь творчою діяльністю, яка допомагає виражати емоції. Відвідайте театр, щоб дитина бачила, як інші люди виражають свої почуття.
8. **Підтримуйте фізичне здоров'я:** Займайтесь фізичними вправами, щоб покращити свій та її фізичний та емоційний стан.
9. **Створіть безпечний простір:** Будьте для дитини надійною опорою і прикладом. Грайте разом, щоб вивчати різні емоції та ситуації.
10. **Збагачайте сенсорний досвід:** Допомагайте дитині пізнавати світ через всі п'ять почуттів щоб вона краще розуміла навколишній світ.

Щодо психоконсультації **педагогів** закладів дошкільної освіти. Воно має на меті допомогу вихователям, іншим фахівцям ЗДО, адміністрації закладу в створенні сприятливих психолого-педагогічних умов для повноцінного розвитку дітей. Психоконсультації в умовах закладу дошкільної освіти розглядається як система професійної взаємодії практичного психолога з педагогічним колективом – тими, хто потребує психологічної допомоги теоретичного, методичного та рекомендаційного характеру. Найчастіше педагоги звертаються до психолога за допомогою у вирішенні професійних проблем, пов'язаних з особливостями розвитку дітей, а

також за підтримкою у подоланні особистих труднощів

Педагоги найчастіше звертаються із запитом, пов'язаним з:

1. Проблемами з поведінкою: імпульсивністю, невмінням контролювати свої дії, труднощами у дотриманні правил.

2. Труднощами адаптації: труднощами у розставанні з батьками, неприязню до нових умов, страхами.

3. Проблемами у спілкуванні: агресивністю, негативізмом, труднощами у встановленні контактів з однолітками та дорослими.

4. Психологічними розладами: тривожністю, страхами, затримкою розвитку, емоційними розладами.

Характер психологічної допомоги визначається індивідуально для кожної дитини і залежить від складності її проблем. У менш складних ситуаціях психолог може обмежитися рекомендаціями щодо виховання та розвитку дитини. Однак у випадку серйозних порушень може знадобитися більш тривала психологічна корекція, яка проводиться за згодою батьків.

До групи причин, пов'язаних з дорослими, можна віднести дефіцит професійної компетентності вихователів. Це може проявлятися у:

- недостатньому рівні теоретичних знань: відсутність глибокого розуміння вікових особливостей дошкільного дитинства, психологічних механізмів розвитку, а також специфіки педагогічної взаємодії з маленькими дітьми.

- обмеженому арсеналі педагогічних методів і прийомів: нездатність застосовувати індивідуальний підхід до кожної дитини, використовувати різноманітні форми і методи організації освітнього процесу.

- низькому рівні рефлексії: відсутності здатності аналізувати власну педагогічну діяльність, виявляти і коригувати помилки.

Крім професійних труднощів, причиною звернення до психолога можуть бути особистісні проблеми вихователів. До них належать:

- емоційне вигорання: хронічна втома, зниження інтересу до роботи, відчуття безсилля та розчарування.

- стрес: підвищена тривожність, дратівливість, труднощі з концентрацією уваги, що негативно впливають на взаємодію з дітьми.

- міжособистісні конфлікти: напружені відносини з колегами, батьками вихованців, що призводять до емоційного дискомфорту та зниження ефективності роботи.

У першому випадку консультативна допомога має на меті заповнити прогалини в знаннях вихователів щодо вікових особливостей дітей,

ефективних методів виховання та навчання. Вона може надаватися як у формі індивідуальних консультацій, так і у вигляді тренінгів для педагогів, де вони можуть обмінюватися досвідом та отримувати практичні рекомендації. Шлях до вирішення цієї групи проблем – формування адекватного уявлення особи про власну професійну компетентність, а також, власне, підвищення цієї професійної компетентності.

В психолого-педагогічній літературі **професійною компетентністю** називають «...здатність ефективно вирішувати практичні завдання щодо соціалізації особистості, яка розвивається, забезпечення внутрішніх умов діяльній соціально бажаної самореалізації. Професійна компетентність особистості є складним психологічним утворенням, що забезпечує успішність її професійної діяльності й охоплює систему діяльній-рольових (знання, уміння й навички) та особистісних (професійно важливі якості) характеристик...», важливе місце серед яких займає емоційна компетентність (Дитячий садок, 2020, с. 18).

Професійна компетентність – це багатогранне психологічне утворення, яке визначає здатність особистості ефективно виконувати свою професійну діяльність. Вона охоплює широкий спектр знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що взаємодіють між собою і забезпечують успішне вирішення професійних завдань.

Ключовим компонентом професійної компетентності є здатність до соціалізації та самореалізації. Це означає, що професіонал не тільки володіє необхідними знаннями та вміннями, але й здатний ефективно взаємодіяти з колегами, клієнтами та іншими учасниками професійного поля. Також він здатний до постійного професійного розвитку та самовдосконалення.

Невід'ємною складовою професійної компетентності є **емоційна компетентність**. Складові частини емоційної компетентності (за К. Саарні):

1. Усвідомлення власних емоційних станів;
2. Здатність розрізняти емоції інших людей;
3. Використання словника емоцій і форми передавання, прийнятих в культурі;
4. Здібність симпатичного та емпатичного включення в переживання інших людей;
5. Здібність розуміти внутрішній та зовнішній прояви емоційного стану;
6. Здібність гасити свої негативні переживання;
7. Усвідомлення впливу емоцій на взаємовідносини;
8. Здібність бути емоційно адекватним, приймати власні емоції (Saarni, 1990; Дитячий садок, 2020, с. 15).

Під час консультаційної роботи також можна надати відповідні рекомендації педагогам згідно специфіки їхньої фахової направленості в закладі дошкільної освіти (Волік, 2020; Волік 2021). Окрім цього, можна познайомити педагогів з наступним теоретичним матеріалом та забезпечити його подальше обговорення.

**Внутрішньоособистісні** емоційні компетентності:

- Усвідомлювати вплив емоцій на життя, а переживання сприймати як цінності, ставитися з повагою до них.
- Бути присутнім «тут і зараз», об'єктивно сприймати реальність, інших людей.
- Виявляти інтерес до пізнання світу, його закономірностей, а також до самопізнання.
- Бути відкритими до нових вражень, подій і життєвих змін.
- Прагнути до гармонії, психологічного балансу, здорових відносин.
- Творчо ставитися до життя, міжособистісних відносин.
- Об'єктивно оцінювати і визнавати свої переваги і недоліки через самоаналіз.
- Бути відповідальними за власні емоційні реакції.
- Аналізувати власні емоції, почуття; причини їх виникнення.
- Ідентифікувати емоції, які людина переживає в конкретний момент за реакціями, думками тощо.
- Управляти увагою, уявою.
- Уміти шукати насагу – використовувати емоції для само мотивації, полегшення процесу мислення.
- Оптимістично мислити – акцентувати увагу на позитивних аспектах життя.
- Конструктивно ставитися до помилок, здобувати життєвий досвід.
- Володіти прийомами психофізіологічної саморегуляції.

**Міжособистісні** емоційні компетентності:

- Ідентифікувати (розпізнавати, розуміти) емоції інших.
- Вербалізувати емоції, почуття без оцінювання, звинувачення людей або ситуацій.
- Чинити опір негайним бажанням виплеснути емоції (контроль над імпульсами).
- Сприймати та розуміти невербальну мову тіла та рухів, поліпшуючи комунікації.
- Усвідомлювати себе як рівноцінного суб'єкта комунікації, бути відповідальним за її процес і результат.
- Аналізувати емоції, почуття інших людей, причини їхнього виникнення.
- Адекватно й толерантно реагувати на позитивні та негативні емоції інших.

- Володіти навичками активного слухання, розуміти емоції, почуття інших, уміти поставити себе на їхнє місце.
- Надавати і сприймати емоційну підтримку.
- Ставити запитання для розуміння емоційного стану іншої людини.
- Конструктивно захищати власні психологічні кордони, свою точку зору.
- Адекватно сприймати зворотний зв'язок: як критику, претензії, так і компліменти, похвалу.
- Відмовляти, не ображаючи іншу людину.
- Співпрацювати, володіти способами спільної діяльності, доходити згоди.
- Вибирати аутентичні й адекватні ситуації, способи емоційного самопередавання.
- Пробачати, звільнятися від образ.
- Вирішувати емоційно напружені ситуації, конфлікти, долати бар'єри у спілкуванні.
- Виявляти високий рівень емоційної стійкості та саморегуляції у стресових ситуаціях (*Дитячий садок*, 2020, с. 16–21).

Розв'язання психологічних проблем самого вихователя потребує більш глибокого психологічного втручання (корекційного, психотерапевтичного), що лежить поза зоною відповідальності практичного психолога закладу дошкільної освіти.

Специфіка психоконсультації педагогів ЗДО полягає в тому, що воно опосередковано впливає на дитину через зміну фокусу професійної діяльності та світогляду дорослих. Завдання консультанта – допомогти педагогам створити в закладі дошкільної освіти таку психологічну атмосферу, яка сприятиме емоційному благополуччю дитини та забезпечить умови для її всебічного розвитку. Саме цій меті може бути підпорядковано проведення тренінгу для педагогів з розвитку емоційного інтелекту дошкільника. Педагог є для дитини важливим зразком для наслідування. Тому завдання психолога – допомогти педагогу розвинути такі емоційні навички, які він зможе передати дітям через власний приклад. Розвиток емоційної компетентності дитини тісно пов'язаний з її когнітивним, соціальним та фізичним розвитком. Тому психоконсультація працівників дошкільної освіти спрямоване на створення умов для гармонійного розвитку дитини в усіх сферах.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує, що психологічне консультація, будучись на комплексному підході, який охоплює всіх учасників освітнього процесу, допомагає створити сприятливе середовище для всебічного

розвитку дитини. Воно є невід'ємною частиною сучасного освітнього процесу та спрямоване на забезпечення психологічного комфорту дітей, батьків та педагогів, а також на попередження та вирішення різних психогенних ситуацій. Одним з найважливіших напрямків психологічного консультації в дошкільному закладі є розвиток емоційного інтелекту дітей. Ця компетентність є основою для успішної адаптації до соціального середовища, побудови міцних взаємин та досягнення особистісного благополуччя.

Перспективами подальших досліджень у галузі психологічного консультації в закладі дошкільної освіти є:

- індивідуалізація підходів (збільшення уваги до індивідуальних особливостей кожної дитини, розробка персоніфікованих програм психологічного супроводу);
- впровадження нових технологій (використання інтерактивних методів, онлайн-платформ та інших інноваційних підходів для підвищення ефективності консультації);
- подальша співпраця з батьками (розширення форм співпраці, залучення батьків до процесу розвитку емоційного інтелекту дітей);
- підвищення кваліфікації психологів та педагогів (регулярна участь у курсах, вебінарах, тренінгах, лекціях з метою освоєння нових знань і набуття навичок у сфері дитячої психології, в тому числі щодо розвитку емоційного інтелекту).

Вважаємо також за необхідне продовжувати дослідження у галузі розвитку емоційного інтелекту дошкільників, зокрема, розробляти нові методики та програми, вивчати довгострокові ефекти таких програм, а також досліджувати роль різних факторів (сім'я, соціальне оточення) у формуванні емоційної компетентності дитини дошкільного віку. Практичними рекомендаціями для подальшого розвитку досліджень з розвитку емоційного інтелекту та імплементації результатів нашого дослідження в освітній процес можуть бути:

- впровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти програм розвитку емоційного інтелекту;
- проведення регулярних тренінгів для педагогів з питань розвитку емоційної компетентності;
- створення психолого-педагогічних консультацій для батьків, присвячених питанням емоційного розвитку дітей;
- розробка та впровадження спеціальних програм для дітей з емоційними труднощами.

#### Список використаних джерел

- Андрієвська, В. & Максименко, С. (2010) (Ред). *Г. С. Костиук – особистість, вчений, громадянин*. Київ: Ніка-Центр.
- Бех, І. (1998). *Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник*. Київ: ІЗМН.

#### References

- Andrievska, V. & Maksymenko, S. (2010) (Red). *H.S. Kostiuk – osobystist, vchenyi, hromadianyn*. Kyiv: Nika-Tsentr. [in Ukrainian]
- Bekh, I. (1998). *Osobystisno zorientovane vykhovannia: Naukovo-metod. posibnyk*. Kyiv: IZMN. [in Ukrainian]

- Бігун, Н. (2014). *Психологічне консультування дошкільників та їх батьків. Консультативна психологія: підручник*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», с. 244–261.
- Волік, Н. (2020). Рекомендації педагогам щодо проведення роботи з розвитку емоційного інтелекту старшого дошкільника, *Proc. 4th Int. scientific conf. Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration*, Leipzig: Baitija Publishing, pp. 9–12.
- Волік, Н. (2024). *Розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти*. Дисертація доктора філософії. МДПУ, Запоріжжя. URL: [https://mdpu.org.ua/wp-content/uploads/2023/12/Disertatsiya\\_Volik-1.pdf](https://mdpu.org.ua/wp-content/uploads/2023/12/Disertatsiya_Volik-1.pdf)
- Волік, Н. (2021). Тренінг для педагогів з розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку, *II Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм»*, Кременчук, с. 271–278. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/conferences/issue/view/13.03.2020>.
- Дитячий садок*, (2020). № 1 Київ: Шкільний світ.
- Іванова, М. & Пантюк, С. (2020). *Емоджинаріум або Подорож у світ почуттів*. Київ: Фонтан казок.
- Кобильченко, В. (2020). Практичний психолог у закладі дошкільної освіти: завдання та зміст психологічної діяльності, *Особлива дитина: навчання і виховання*, № 1.93, с. 7–20.
- Коваленко, Н. (2019). Розвиваємо емоційний інтелект, *Палітра педагога*, № 5, с. 3.
- Козлова, А. (2020). *Психолог – батькам дошкільнят*, Київ: Шкільний світ.
- Косенчук, О. & Тарнавська, Н. (2024). *Дбаємо про емоції – мову серця: парціальна програма для дітей середнього дошкільного віку*. Київ.
- Мур-Маллінос, Д. (2020). *Безліч емоцій. Що означає кожна?* Ч. 1, Ч. 2, Харків: Ранок.
- Романовська, Д., Панок, В., Гречко, Р., Дєдов, О., Дмитрюк, О., Ісопеску, Р., & Цимбал, М. (2023). *Психологічна абетка для дошкільників: практично-методичний посібник*. Харків: Ранок.
- Saarni, C. (1990). How emotions and relationships become integrated, *Nebraska Symposium on Motivation*, R.A. Thompson, Eds.
- Salovey, P., & Meyer, M. (1990/1998). *Emotional Intelligence*, in *Human Emotions* J. Jenkins, K. Oatley, and N. Stein, Eds., MA: Blackwell Publishers.
- Bihun, N. (2014). *Psykhologichne konsultuvannia doshkilnykiv ta yikh batkiv. Konsultatyvna psykhologhiia: pidruchnyk*. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», s. 244-261. [in Ukrainian]
- Volik, N. (2020). *Rekomendatsii pedahoham shchodo provedennia roboty z rozvytku emotsiinoho intelektu starshoho doshkilnyka*, Proc. 4th Int. scientific conf. Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration, Leipzig: Baitija Publishing, s. 9-12. [in Ukrainian]
- Volik, N. (2024). *Rozvytok emotsiinoho intelektu ditei doshkilnoho viku v umovakh zakladu doshkilnoi osvity*, dys. doktora filosofii, MDPU, Zaporizhzhia. Vidnovleno z: [https://mdpu.org.ua/wp-content/uploads/2023/12/Disertatsiya\\_Volik-1.pdf](https://mdpu.org.ua/wp-content/uploads/2023/12/Disertatsiya_Volik-1.pdf) [in Ukrainian]
- Volik, N. (2021). *Treninh dlia pedahohiv z rozvytku emotsiinoho intelektu ditei doshkilnoho viku*, II Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Aktualni pytannia suchasnoi pedahohiky: tvorchist, maisternist, profesionalizm, Kremenchuk, s. 271-278. Vidnovleno z: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/conferences/issue/view/13.03.2020>. [in Ukrainian]
- Dytiachyi sadok, (2020). № 1 Kyiv: Shkilnyi svit. [in Ukrainian]
- Ivanova, M. & Pantiuk, S. (2020). *Emodzhyrnarium abo Podorozh u svit pochuttiv*. Kyiv: Fontan kazok. [in Ukrainian]
- Kobylchenko, V. (2020). *Praktychnyi psykholog u zakladi doshkilnoi osvity: zavdannia ta zmist psykhologichnoi diialnosti*, *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, № 1.93, s. 7-20. [in Ukrainian]
- Kovalenko, N. (2019). *Rozvyvaiemo emotsiinyi intelekt*, *Palitra pedahoha*, № 5, s. 3. [in Ukrainian]
- Kozlova, A. (2020). *Psykholog – batkam doshkilniat*, Kyiv: Shkilnyi svit. [in Ukrainian]
- Kosenchuk, O. & Tarnavska, N. (2024). *Dbaemo pro emotsii – movu sertsia: partsialna prohrama dlia ditei serednoho doshkilnoho viku*. Kyiv. [in Ukrainian]
- Mur-Mallinos, D. (2020). *Bezlich emotsii. Shcho oznachae kozhna?* Ch. 1, Ch. 2, Kharkiv: Ranok. [in Ukrainian]
- Romanovska, D., Panok, V., Hrechko, R., Diedov, O., Dmytriuk, O., Isopesku, R., & Tsymbal, M. (2023). *Psykhologichna abetka dlia doshkilnykiv: praktychno-metodychnyi posibnyk*. Kharkiv: Ranok. [in Ukrainian]
- Saarni, C. (1990). How emotions and relationships become integrated, *Nebraska Symposium on Motivation*, R.A. Thompson, Eds. [in English]
- Salovey, P., & Meyer, M. (1990/1998). *Emotional Intelligence*, in *Human Emotions* J. Jenkins, K. Oatley, and N. Stein, Eds., MA: Blackwell Publishers. [in English]

**Відомості про авторів:**

**Волік Наталія Миколаївна**

volikn@dano.dp.ua

КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти  
Дніпропетровської обласної ради»  
вулиця В. Антоновича, 70, Дніпро,  
Дніпропетровська обл., 49000, Україна

**Ляпунова Валентина Анатоліївна**

lapunova001@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-63-70

Матеріал надійшов до редакції 09. 01. 2025 р.  
Прийнято до друку 02. 02. 2025 р.

**Information about the authors:**

**Volik Nataliia Mykolaivna**

volikn@dano.dp.ua

Communal Institution of higher education  
“Dnipro Academy of Continuing Education”  
of Dnipropetrovsk regional council  
V. Antonovycha Street, 70, Dnipro  
Dnipropetrovsk region, 49000, Ukraine

**Liapunova Valentyna Anatoliivna**

lapunova001@gmail.com

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-63-70

Received at the editorial office 09. 01. 2025.  
Accepted for publishing 02. 02. 2025.

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Володимир Гузь

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

Статтю присвячено дослідженню теоретичних засад проблеми пізнавальної активності дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. У науковій роботі проведено аналіз теоретико-методологічних підходів до визначення понять «активність», «діяльність», «пізнавальна діяльність», «пізнавальна активність», охарактеризовано структурні компоненти й рівні пізнавальної активності. Розглянуто проблему формування пізнавальної активності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку як важливого чинника успішного навчання та розвитку особистості. Висвітлено взаємозв'язок між пізнавальною активністю, мотивами, потребами, інтересами та самостійністю дитини. Проаналізовано вікові особливості розвитку пізнавальної активності, акцентовано увагу на педагогічних умовах її формування в освітньому процесі. Представлено типи й форми пізнавальної активності, а також їхній прояв у навчальній діяльності. Матеріали статті можуть бути корисними для науковців, педагогів і практиків у сфері дошкільної та початкової освіти.

### Ключові слова:

активність особистості; пізнавальна активність; пізнавальна самостійність; інтерес; мотив; потреба; навчання.

### Resume:

**Huz Volodymyr. Theoretical foundations of the problem of cognitive activity of preschool and primary school children.**

This article explores the theoretical foundations and psychological-pedagogical aspects of cognitive activity in preschool and early school-age children. The concept of "cognitive activity" is analyzed in the context of related categories such as "activity," "cognitive activity," and "learning activity," with emphasis on the variability of scientific approaches to its definition. The study highlights the dialectical relationship between cognitive activity, motivation, cognitive needs, interests, and the degree of independence of the individual. Particular attention is paid to the structural components of cognitive activity – emotional-motivational, cognitive, and operational – as well as its levels and forms of manifestation: reproductive, reconstructive and creative. The article outlines how cognitive activity develops in children from early childhood through school age, focusing on psychological processes such as perception, memory, thinking, and understanding. It describes how the child's ability to plan, set goals, and act independently evolves with age and under the influence of properly organized educational conditions. The research also identifies factors and pedagogical strategies that contribute to the effective development of cognitive activity in children, including the creation of success situations, fostering curiosity, applying individual approaches, and engaging students in meaningful, hands-on learning experiences. Additionally, the article discusses different types of cognitive activity – reproductive-imitative, exploratory-executive, and creative – as well as their correlation with various forms of mental engagement. Emphasis is placed on the importance of transitioning from situational to integrated and sustainable forms of activity, which are driven by internal motivation and strong cognitive interests. The role of cognitive independence is also considered as an essential condition and indicator of a child's intellectual and personal development. The material presented is grounded in the works of leading scholars and offers practical implications for educators, psychologists, and professionals working with young children in educational settings.

### Key words:

personality activity; cognitive activity; cognitive independence; interest; motive; need; learning.

Постановка проблеми. Актуальність формування пізнавальної активності особистості обумовлена її важливою роллю в освітньому процесі та значним впливом на всі сфери людської діяльності. Питання активності традиційно залишається однією з ключових педагогічних проблем, адже вона безпосередньо впливає на навчальну мотивацію, успішність засвоєння знань і готовність учня до подальшого навчання. Пізнавальна активність є складовою загальної активності особистості, але не є вродженою рисою й може змінюватися залежно від зовнішніх і внутрішніх чинників. Її формування відбувається в процесі пізнавальної діяльності, яка передбачає інтелектуальне напруження, прагнення до пізнання та вияв морально-вольових якостей.

У Законі України «Про освіту» наголошується, що основними завданнями загальноосвітньої школи є розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування ціннісних орієнтацій, задоволення інтересів і потреб зростаючої особистості, виховання потреби й

здатності до самостійного пізнання світу, вироблення умінь творчого застосування здобутих знань у практичній діяльності. Відтак розвиток пізнавальної активності є однією з необхідних умов досягнення високих результатів у навчанні та вихованні. На кожному віковому етапі певна діяльність має провідне значення у формуванні психічних процесів і особистісних якостей дитини.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблема пізнавальної активності належить до найбільш актуальних проблем сучасної психолого-педагогічної науки і практики. Методологічну основу вивчення означеної проблеми становлять положення теорії діяльності й розвитку особистості (А. Запорожець, К. Ушинський, В. Вахтерів та ін.).

Розвитку пізнавальної активності учнів, як психолого-педагогічній проблемі, присвятили свої праці М. Данилов, М. Короткова, Г. Костюк, Н. Менчинська, Н. Морозова, В. Онищук, П. Підкасистий та інші педагоги і психологи.

Варто зазначити, що у теоріях з наявністю різних підходів до визначення сутності

пізнавальної активності, спільним є трактування ознак прояву пізнавальної діяльності, а саме: потреба, «спрага» знань (В. Абатурова, М. Скоморохов, І. Харламов); прагнення зрозуміти явища, що вивчаються (Н. Литвиненко, М. Осипова); наявність стійкого інтересу (Л. Артемова, І. Кутузов, О. Сауліна); готовність до активного пізнання (М. Данилов, І. Редковець, О. Сауліна); оволодіння прийомами пізнавальної розумової діяльності (М. Данилов, Н. Литвиненко, І. Редковець, І. Родак, І. Харламов); вміння бачити проблему (Н. Литвиненко, І. Харламов); зосередженість уваги (М. Носков, І. Харламов, М. Данилов); самостійність у виконанні навчальних завдань (М. Данилов, Н. Литвиненко); вміння мобілізувати вольові зусилля для розв'язання пізнавальних завдань (І. Редковець, І. Родак); якість знань, уміння переносити знання в нові умови (М. Данилов, М. Осипова); прояв творчості у пізнавальній діяльності (І. Родак, Л. Христова).

У науковій літературі поняття «пізнавальна активність» характеризується як властивість особистості, що зазнає формування протягом її життя в суспільстві у процесі цілеспрямованого навчання і виховання. У дослідженнях В. Лозової «пізнавальна активність» визначається як властивість особистості, котра виявляється в її ставленні до пізнавальної діяльності, передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також в якості цієї діяльності, яка здійснюється шляхом вибору найбільш оптимальних способів для досягнення цілей пізнання (Лозова, 1990, с. 9). Т. Ткачук поняття «активність» пов'язує з поняттям «діяльність», а під пізнавальною активністю розуміє самостійну, ініціативну діяльність дитини, спрямовану на пізнання навколишньої дійсності (як прояв допитливості) й зумовлену необхідністю розв'язати завдання, що постають перед нею у конкретних життєвих ситуаціях (Ткачук, 2002). Спільним для вчених є те, що пізнавальна активність завжди пов'язується зі сформованістю самостійності дитини, а саме здатності без допомоги дорослих визначити мету діяльності, спланувати та організувати її, правильно оцінити результат.

Проблема формування пізнавальної активності особистості постає у центрі уваги багатьох вчених. Так, у дослідженнях науковців розкривається сутність поняття «навчальна активність», «пізнавальна активність» (Н. Редковець, І. Харламов), аналізуються особливості формування пізнавальної активності та пізнавальних інтересів на різних етапах

розвитку особистості (Н. Бібік, Д. Богоявленський, О. Киричук, О. Скрипченко); розкривається значення проблемного навчання у розвитку пізнавальної мотивації учнів (О. Матюшкін); обґрунтовуються особливості організації самостійної роботи в процесі навчально-пізнавальної діяльності (М. Данилов, О. Сауліна). Проблему активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів розглядали М. Богданович, В. Паламарчук, О. Савченко, О. Скрипченко, М. Стельмахович та інші.

Оскільки головною характеристикою пізнавальної потреби – її предметність, розвиток пізнавальної активності розглядають як процес збагачення, розширення і поглиблення сфери предметів, що пізнає дитина, на які спрямована її активність.

У дослідженнях О. Запорожця, Г. Костюка, М. Лисіної, Г. Люблінської обґрунтовано положення про те, що дитинство є важливим періодом для подальшого розвитку особистості, оскільки це – час якісних психічних утворень. Це стосується і активності, яка зароджується в ранньому віці, коли відбувається стрімкий ріст і накопичення знань. В основі будь-якого конкретного акту пізнання – певне початкове уявлення про світ, його образ, який пізніше уточнюється, доповнюється або спростовується під час пізнавальної діяльності. Пізнаючи самого себе, усвідомлюючи свою внутрішню суть у процесі суспільної діяльності, дитина активізує самоаналіз пізнавальної діяльності. Оскільки пізнавальна потреба – центральна ланка пізнавальної активності особистості, її внутрішнє джерело, тому вивчення теорії питання формування активності особистості є важливим.

Проте аналіз наукових досліджень засвідчив, що проблема теоретичних засад пізнавальної активності дітей. Мета статті полягає в здійсненні аналізу науково-теоретичного підґрунтя пізнавальної активності дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, розкритті варіативності підходів до визначення поняття «пізнавальна активність», висвітленні рівнів сформованості пізнавальної активності, визначенні зв'язку пізнавальної активності із пізнавальними потребами, мотивами та пізнавальними інтересами особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Феномен пізнавальної активності особистості є складним і багатоаспектним. Визначення теоретичних засад означеної проблеми потребує з'ясування співвідношення сутності поняття «пізнавальна активність» з такими спорідненими поняттями, як «діяльність», «пізнавальна діяльність», «активність».

Діяльність як наукова категорія є предметом дослідження філософії, психології, педагогіки. У філософії діяльність розглядається як

«різносторонній процес створення суспільним суб'єктом умов для свого існування і розвитку, процес перетворення соціальної реальності відповідно до суспільних потреб і завдань» (Мойсеюк, 2007).

В основі розуміння діяльності у психології увага зосереджується не на самій діяльності, а на її процесі, що визначає не тільки якості і властивості людини, але і формує їх. Ця думка знаходить своє обґрунтування у працях Л. Долинської, О. Скрипченка. Також ряд авторів вважає, що діяльність – це активність суб'єкта, спрямована на зміну світу, на виробництво чи породження певного об'єктивного продукту матеріальної чи духовної культури, процес взаємодії суб'єкта з об'єктом, у результаті якої в об'єкті відбуваються зміни (*Педагогічна енциклопедія*, 2007).

У педагогіці стверджується, що у продуктах діяльності – знаннях, досвіді діяльності – відображаються не лише їхня предметність, але й духовність, суспільні та особисті відносини, оцінки, способи застосування. Ці властивості, що складають зміст пізнавальної діяльності, зміст вчення, мають різні джерела та є взаємопов'язаними. Але якщо вони не будуть співвідносними, то діяльність не відбудеться, вона підмінюється реакцією Головань, 2004).

К. Ушинський вважав, що «діяльність за своєю суттю... – обов'язкова боротьба і подолання перешкод. Жодна діяльність неможлива без перешкод, без прагнення подолати ці перешкоди і без дійсного подолання їх».

Будь-який процес пізнання та пізнавальної діяльності неможливий без таких основних психологічних процесів і дій, як сприйняття, розуміння, осмислення, узагальнення, закріплення і застосування (*Психологічна енциклопедія*, 2006). Пізнання пов'язане із внутрішніми пізнавальними інтересами, які мотивують активність і пізнавальну діяльність.

Будь-яка діяльність характеризується її діяльнісним етапом, тобто активністю. У психологічному словнику активність визначається як загальна характеристика живих істот, їхня власна динаміка як джерело перетворення або підтримання ними життєво значущих зв'язків з навколишнім світом; активність притаманна живій істоті, це її здатність до самостійного реагування (*Там само*).

Як одну з форм активності К. Платонов розглядає пізнавальну активність – вид психічної активності, що з'являється у тварин у формі орієнтувального рефлексу, а в людини, крім того, у формах мимовільної уваги, цікавості, творчості. Водночас у науковій літературі відсутній єдиний підхід до визначення поняття «пізнавальна

активність», хоча в багатьох дослідженнях учені називають деякі загальні істотні риси цього поняття.

Визначаючи пізнавальну активність як особливий психологічний феномен, науковці досліджують її в різних аспектах. Наприклад, пізнавальну активність школяра у якості діяльності, де проявляється особистість самого учня у його ставленні до змісту і процесу діяльності, прагненні до ефективного оволодіння знаннями і вміннями, а також мобілізації морально-вольових зусиль для досягнення навчально-пізнавальних цілей.

Розкриття сутності пізнавальної активності потребує з'ясування сутності поняття «активність». Зауважимо, що категорія «активність» у наукових працях розглядається у контексті біологічному (спадкова властивість, яка характерна для живої природи і людини і пов'язана з пристосуванням живих організмів до оточуючого середовища) і соціологічному (активність людини як соціальної істоти, тобто суто людська активність).

У науковій літературі активність трактується і як діяльність, і як результат діяльності, і як риса особистості, і як її певний психічний стан. Проявляється активність у здатності змінювати оточуючу дійсність у відповідно до власних потреб, поглядів, цілей і знаходить прояв в енергійній, ініціативній діяльності.

Як «здатність людини здійснювати суспільно значущі перетворення у світі на основі присвоєння багатства матеріальної і духовної культури, яка проявляється в творчості, вольових актах, спілкуванні», розглядається активність особистості у психології (*Психологічна енциклопедія*, 2006). З точки зору В. Лозової, активність «знаходить вияв у готовності, прагненні до самостійної діяльності, якості її здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети, виявляючи тим самим своє ставлення до конкретної діяльності та її результатів» (Лозова, 2000). У зв'язку з цим діяльність можна вважати узагальненою характеристикою активності людини. Але, незважаючи на те, що поняття «діяльність» і «активність» перебувають у діалектичному взаємозв'язку, кожне з них не вичерпує сутності іншого. Зокрема, діяльність являє собою єдність об'єктно-суб'єктних властивостей, а активність – належить людині взагалі, і більшою мірою належить суб'єкту діяльності.

Видом активності особистості є пізнавальна активність, яка виступає одним з найважливіших засобів підвищення ефективності навчальної діяльності студентів. Аналіз наукових джерел показав, що єдиного підходу до трактування поняття «пізнавальна активність» не існує. Деякі

дослідники розглядають пізнавальну активність як якість діяльності, інші – як рису особистості, треті – і як якість діяльності, і як рису особистості в їхній діалектичній єдності. Пізнавальну активність як якість діяльності, що проявляється у ставленні учня до змісту і процесу діяльності, до ефективного оволодіння знаннями і способами діяльності за оптимальний час, до мобілізації морально-вольових зусиль та досягнення навчально-пізнавальної мети (*Там само*).

Т. Алексеєнко під пізнавальною активністю розуміє складну систему властивостей суб'єкта, що інтегрує важливі якісні характеристики типового для нього прояву пізнавальної діяльності: «...Пізнавальна самостійність, пізнавальна ініціативність, а також повнота і мобільність знань, умінь і навичок у сфері реалізації цієї активності» (Алексеєнко, 1995, с. 128).

В енциклопедії освіти пізнавальна активність трактується як «рису особистості, яка виявляється в її ставленні до процесу пізнання, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань, способів діяльності, а також в її якості» (*Енциклопедія освіти*, с. 678).

Слід зазначити, що активність знаходить вияв як в об'єктивному плані – результатах діяльності, так і в суб'єктивному – мотивах, потребах, інтересах. Мотиви особистості віддзеркалюють її внутрішні спонукання. Саме в мотиві відбувається поєднання, синтез впливів зовнішніх і внутрішніх, які визначають ставлення до діяльності. Активність особистості спонукається певними мотивами та водночас її необхідно цілеспрямовано формувати, стимулюючи це формування зовнішніми умовами, обставинами (Лозова, 2000, с. 19). Основною спонукальною силою діяльності є потреби людини. Вони виникають у процесі самої діяльності й водночас є її передумовою, внутрішнім джерелом. Виходячи з того, що активність людини пов'язана із задоволенням її потреб, вона виступає і як умова, і як реалізуючий момент потреби. Отже, потреби людини є вирішальним фактором вияву активності особистості (Лозова, 2000).

Пізнавальна активність може характеризувати особистість з боку її готовності, стійкого прагнення до діяльності, тобто мова йде про потенційну (можливу) активність. Вона виявляється у глибокому розумінні поставленої мети і визначається допитливістю та інтересом. Проте в таких випадках, коли відбувається реалізація потреби в конкретних діях, працює механізм волі, який переводить потенційну

активність у функціонуючу (актуальну, дійсну). Пізнавальна функціонуюча активність може мати епізодичний, ситуативний характер або бути стійкою якістю особистості, тому залежно від ставлення суб'єкту до діяльності розрізняють ситуативну активність, що виявляється в окремих видах діяльності, за певних умов, та інтегровану активність – стійку якість особистості (Лозова, 2000, с. 30). Інтегрована пізнавальна активність є свідченням того, що в особистості є міцно сформована потреба в пізнавальній діяльності й стійкі мотиви. Стійкі мотиви роблять поведінку дитини постійною. Залежно від характеру діяльності, що здійснюється особистістю, ступені самостійності та творчості говорять про репродуктивну (виконавську), реконструктивну або творчу активності. Водночас ці види активності розглядаються дослідниками (В. Лозова, В. Смагін) і як її рівні (Лозова, 2000, с. 16).

Репродуктивна активність виявляється в діяльності виконавчого характеру. У цій діяльності задані цілі, завдання, способи діяльності, але сама особистість може виявити енергійність у виконанні завдань, що обумовлює інтенсивність діяльності. Реконструктивна активність передбачає не тільки копіювання, виконання заданого, але й вибір способів діяльності, застосування відомих знань, прийомів дії в іншій ситуації, певну їхню інтерпретацію (Лозова, 2000).

Творча активність – це триєдина система, яку складають: глибокі знання (вироблення вмінь та навичок, розвиток мислення, мовлення, пам'яті); розвиток творчих здібностей (цілеспрямований творчий пошук, стійкий творчий інтерес, творча уява); наполегливість (ініціативність, самостійність, уміння відстояти власну думку) (Осадченко, 2001, с. 54). Творча активність виражає прагнення і готовність свідомо і добровільно, відповідно своєму переконанню здійснювати ініціативні новаторські дії в різних галузях діяльності, а також виявляється у здійсненні цієї діяльності. Окрім того, творча активність, як зазначає В. Лозова, виявляється в перенесенні знань і вмінь у нову ситуацію, баченні нової проблеми у традиційній ситуації, комбінуванні і перетворенні засвоєних способів діяльності, побудові нового способу (Лозова, 2000).

М. Лисіна пов'язує активність з пізнавальною діяльністю, вважаючи, що у структурі останньої вона посідає місце, близьке до рівня потреби. Дослідниця наголошує на близькості понять «пізнавальна активність» і «допитливість» або «цікавість». Останній із наведених термінів поширений в англомовній психологічній

літературі і означає готовність особистості до пошуку та опрацювання нової інформації.

Аналіз наукової літератури з цієї проблеми показує, що в молодшому віці пізнавальні потреби формуються за кількома якісними етапами, а саме: період раннього дитинства, коли переважає орієнтувальний рефлекс – потреба нових вражень; період активного прояву інтересу до предметів і явищ навколишнього світу – допитливість; період зародження потреби пізнання.

У старшому дошкільному віці головною психічною функцією стає пам'ять (раніше це було сприймання), що визначає інші психічні процеси. Мислення виявляє високу кореляцію з пам'яттю, а мислити для дитини – означає згадувати, спиратися на власний попередній досвід, або видозмінювати його. Накопичення знань про предмети, явища оточуючого середовища, досвіду маніпулювання предметами сприяє тому, що у віці 5-7 років відбувається перехід від доопераційного до конкретно-операційного мислення (Ж. Піаже). Воно втрачає такі якості як ригідність, статичність, егоцентричність, стає більш гнучким та складним. Пам'ять молодших школярів розвивається в напрямі посилення її довільності, зростання можливостей свідомого управління нею та збільшення обсягу смислової, словесно-логічної пам'яті. Обидві форми пам'яті – довільна і мимовільна – зазнають у цьому віці якісних змін, завдяки яким устанавлюється їхній тісний взаємозв'язок. Молодшому школяреві легше запам'ятовувати навчальний матеріал, пов'язаний з образами, відчуттями, ніж суто словесний. Так, першокласник часто не пам'ятає, що було задано додому (довільне запам'ятовування), але те, що є цікавим для нього, він запам'ятовує швидше. До третього класу мимовільне запам'ятовування стає більш продуктивним, і це виявляється в тому, що з віком збільшується обсяг запам'ятовування цікавих текстів, казок, дитина розповідає більше деталей, відносно глибоко передає зміст. Упродовж усього шкільного віку розвивається довільне й осмислене запам'ятовування.

Діти дошкільного віку ще нездатні самостійно сформулювати мету навчально-пізнавальної діяльності. Це робить педагог. За спеціально організованої роботи молодші школярі самі формулюють мету діяльності, проте роблять це лише у типових ситуаціях. При зміні умов учням ще необхідно допомогти визначити порядок дій. Здатність дітей самостійно ставити мету діяльності найбільш успішно розвивається в таких видах діяльності, де є матеріальний результат: конструювання іграшок та виробів з паперу, природного матеріалу тощо. Умовами

розвитку вміння формулювати мету навчально-пізнавальної діяльності є її доступність розумінню дитини, уявлення передбачуваного результату, посильність і близькість її досягнення.

Важливим компонентом навчально-пізнавальної діяльності, який розвивається у молодшому шкільному віці є здатність планувати діяльність, що передбачає формування умінь підібрати необхідні матеріали для роботи, підготувати зручне робоче місце, намітити логічну послідовність дій і способи їхнього здійснення. Загалом, планування дітьми навчальної діяльності має ряд особливостей: дитина планує лише процес виконання роботи, не включаючи попередню її організацію (підготовка робочого місця та підбір матеріалів); плануванню молодшого школяра властива схематичність (дитина планує лише основні етапи роботи, а не способи їхнього виконання). У зв'язку з цим, при формуванні у дітей умінь планувати свою роботу доцільно використовувати таку послідовність дій: формування навчальних умінь на основі показу і пояснення їх вихователем; застосування знань та умінь у самостійній діяльності у незмінних умовах; застосування накопиченого досвіду в нестандартних умовах. При цьому важливо, щоб вчитель залучав дітей до самостійного планування, коли вони самі розповідають всі етапи роботи.

Розвитку самостійності дитини у пізнавальній діяльності сприятиме реалізація таких педагогічних умов: педагогічне оцінювання учня (схвальне, позитивне, постійне, мотивоване); цікаві форми проведення занять; пізнання нового, цікавого, захопливі форми викладу; використання посильних, доступних завдань; дитина повинна бути активним суб'єктом навчально-пізнавальної діяльності; створення ситуацій успіху; індивідуально-особистісний підхід у навчанні; розвиток здібностей школярів у процесі навчання; позитивний приклад вчителя; активна позиція батьків.

Аналіз змістової структури пізнавальної активності дозволив виокремити показники її прояву. Показниками когнітивного компоненту є: усвідомлення себе у новій позиції школяра; сформованість мисленнєвих операцій; здатність робити умовисновки. Показниками емоційно-мотиваційного компоненту є: сформованість навчальних мотивів; позитивне ставлення до вчителя, однокласників, школи; рівень намагань і самооцінка дитини; рівень сформованості пізнавального інтересу. Такі показники як здатність довільно керувати діями за інструкцією дорослого; здатність здійснювати навчальні дії ми віднесли до діяльнісного компоненту.

Найбільш узагальнено структуру пізнавальної активності дітей представлено у праці О. Брежневої, яка виокремлює в ній три компоненти: емоційний, змістовий і вольовий, а також три етапи формування у дітей пізнавальної активності (Брежнева, 1998).

Перший етап, на думку автора, пов'язаний із виникненням інтересу до пізнання, основою чого є емоційний компонент пізнавальної активності. Роль емоційного компонента як першооснови для розвитку активності дітей посилюється у зв'язку з тим значенням, яке мають емоції і почуття у розвитку дитини, мотивації різних видів її діяльності, зокрема пізнання. Водночас у цьому процесі орієнтуватися лише на емоційний компонент недостатньо.

Другий етап пов'язаний із впливом активності на вольовий і змістовий компоненти. У дітей повинні сформуватися самостійність під час виконання завдань, ініціативність у виборі рішень, які поєднуються з активним оволодінням дітьми розумовими діями – узагальненими способами обстеження предметів, здатністю абстрагувати та узагальнювати ознаки і відношення об'єктів пізнання тощо.

На третьому етапі робота педагога спрямовується на вдосконалення пізнавальної активності, окремих вольових якостей дитини – наполегливості, ініціативності тощо.

У психолого-педагогічній літературі представлено декілька видів активності, притаманних дитині, що навчається. Розглянемо деякі з них.

Репродуктивно-наслідувальна активність, за допомогою якої досвід діяльності набувається особистістю за допомогою використання досвіду іншої людини. Це найелементарніша форма прояву активності, проте в розвитку дитини вона відіграє суттєву роль. Ураховуючи те, що в цьому виді активності об'єктивно закладені великі можливості для розвитку дитини, репродуктивно-наслідувальна пізнавальна активність відіграє важливу роль у процесі навчання.

Пошуково-виконавська активність є більш складним видом, оскільки характеризується вищим ступенем самостійності. На цьому рівні активності дитині необхідно прийняти завдання (поставлене дорослим) і самій відшукати способи його виконання. Пошуки самостійних способів розв'язання завдання сприяють діяльності не за зразком, а на аналізі можливих варіантів вирішення завдання, відкривають простір для розмірковування про зміст та умови діяльності, рівень власних можливостей. Оволодіння дітьми таким видом пізнавальної активності можна розглядати як значне досягнення. Як показники такої активності варто розглядати наявність у

дитини інтересу до навчального завдання та процесу його виконання; самостійність у пошуку розв'язання пізнавального завдання та застосування знайдених способів його розв'язання в інших практичних ситуаціях; уміння помічати помилки у себе та інших дітей, аналізувати їх причини; здатність чітко формулювати запитання щодо змісту теми, що вивчається, виявляти ініціативу, самостійність у виборі правильного рішення.

Творча активність – найвищий рівень, оскільки цей вид пізнавальної активності передбачає вміння дитини самостійно формулювати нове пізнавальне завдання, відшукувати нові, нетрадиційні, оригінальні способи його розв'язання. Зрозуміло, що цей вид активності можливо сформувати лише у тих дітей, які характеризуються високим рівнем інтелектуального розвитку, тобто обдарованих дітей, яким притаманне прагнення до творчого пошуку в різних видах діяльності, зокрема і в пізнавальній.

На думку Л. Аристової, активність пізнання буде проявлятися лише в тому випадку, коли учень проявляє самостійність у переосмисленні знань, творчо підходить до вирішення завдань. В іншому разі його дії можуть вказувати лише на моторність людини, що зовсім не відповідає активності її пізнання. У цьому зв'язку заслуговує на увагу точка зору І. Якиманської щодо психологічної природи пізнавальної активності, яка може проявлятися як на рівні зовнішньої (репродуктивної) активності, так і на рівні внутрішньої (мисленневої) активності. Репродуктивна активність виражається в прагненні дитини сприйняти, запам'ятати та відтворити навчальний матеріал за зразком, при відсутності інтересу як до знань, так і до самого процесу учіння. Мисленнева активність проявляється в прагненні до самостійного здобуття знань, перетворення раніше засвоєних знань, перенесення засвоєних знань на розв'язання нових навчальних і практичних завдань, оволодіння новими способами розв'язання навчальних проблем, що пов'язано з творчою діяльністю.

Об'єктивно передумовою підвищення ефективності пізнавальної активності є застосування учнями самостійних зусиль до оволодіння знаннями, уміннями і навичками, тобто прояв самостійності. У цьому зв'язку Я. Рибалко підкреслює, що ефективно діяти в постійно змінюваних умовах сьогодення зможе лише та людина, «яка здатна самостійно вийти за межі стандартного набору знань, навичок і умінь, зробити самостійний вибір, прийняти самостійне і правильне рішення» (Рибалко, 2009, с. 24).

Як і активність, самостійність проявляється і реалізується в діяльності і спілкуванні, ставленні до себе й навколишньої дійсності, тобто у життєдіяльності особистості, і передбачає ініціативність особистості, її вимогливість до себе та інших.

Слід наголосити, що пізнавальна активність і пізнавальна самостійність у навчальній діяльності – поняття взаємозв'язані, але не тотожні. Якщо пізнавальна самостійність завжди спрямована на засвоєння нових знань, то пізнавальна активність має місце під час засвоєння знань, їхнього відтворення, перетворення, закріплення. Пізнавальна активність супроводить будь-яку самостійну дію. Взаємозв'язок пізнавальної активності і пізнавальної самостійності розвиває в учнів інтелектуальне мислення, створює умови для вільного викладу думок, стимулює самостійний творчий пошук.

Висновки. Пізнавальна активність, що ґрунтується на потребах, мотивах та інтересі

людини до пізнання, є важливою особистісною характеристикою. Вона виявляється у ставленні до навчального процесу та прагненні до самостійної пізнавальної діяльності. Ефективне формування мотивації до активності у дітей залежить від здатності педагога розвивати у вихованців більш складні форми активності, поступово збільшуючи роль самостійності та творчого підходу, водночас зменшуючи частку завдань репродуктивного характеру. Аналіз поняття «активність» та різних підходів до визначення пізнавальної активності дозволяє зробити висновок, що її слід розглядати як спрямованість особистості на відкриття нового, раніше невідомого.

Подальші наукові дослідження доцільно зосередити на вивченні психолого-педагогічних умов підвищення ефективності освітнього процесу шляхом активізації пізнавальної діяльності учнів та розвитку їхньої пізнавальної самостійності.

#### Список використаних джерел

- Алексеєнко, Т. А. (1995). Формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання. *Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки»*. Київ. 25 с.
- Бібік, Н. (1998). *Формування пізнавальних інтересів молодших школярів*. Київ: ВІПОМ. 97 с.
- Брежнева, О. Г. (1998). Формування пізнавальної активності у старших дошкільників. *Дошкільне виховання*. 2. С. 12–14.
- Головань, Т. (2004). Пізнавальний інтерес як чинник підвищення ефективності процесу навчання. *Рідна школа*. 6. С. 15–17.
- Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь. 373 с.
- Енциклопедія освіти*. (2008). В. Г. Кремень (Гол. ред.). Київ: Юрінком Інтер. 1040 с.
- Кулачківська, С. Є. (1996). *Я – дошкільник: вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку*. Київ: Нора-прінт. 108 с.
- Лозова, В. І. (1990). *Пізнавальна активність школярів: спецкурс із дидактики*. Харків: Основа. 348 с.
- Лозова, В. І. (2000). *Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів*. Харків: ОВС. 164 с.
- Лупаренко, С. (2007). Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки: *дис. ... канд. пед. наук*. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 20 с.
- Мойсеюк, Н. Є. (2007). *Педагогіка: навчальний посібник*. 5-е видання, доповнене і перероблене. Київ: Кондор. 656 с.
- Осадченко, І. (2001). Проблема стимулювання творчої активності школярів. *Рідна школа*. 11. С. 54–55.
- Остапенко, О. (2001). Виховання у школярів інтересу до навчання. *Рідна школа*. 4. С. 10–11.
- Психологічна енциклопедія* (2006). Автор-упорядник О. М. Степанов. Київ: «Академвидав». 424 с.
- Рибалко, Я. (2009). Розвивальна освіта: активність, самостійність, свобода. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць*. Т. І. Сущенко (відпов. ред.) та ін. Київ: Запоріжжя. 18. С. 23–28.

#### References

- Alekseenko, T.A. (1995). Formation of students' cognitive activity in the conditions of block organization of education. Author's abstract from dissertation ... candidate of pedagogical sciences: speciality 13.00.01 "Theory and history of pedagogy". K. 25 p. [in Ukrainian]
- Bibik, N. (1998). Formation of cognitive interests of younger schoolchildren. Kyiv: VIPOM. 97 p. [in Ukrainian]
- Brezhneva, O.G. (1998). Formation of cognitive activity in older preschoolers. *Preschool education*. No. 2. P. 12-14. [in Ukrainian]
- Golovan, T. (2004). Cognitive interest as a factor in increasing the effectiveness of the learning process. *Native school*. No. 6. P. 15–17. [in Ukrainian]
- Goncharenko, S. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid. 373 p. [in Ukrainian]
- Encyclopedia of education*. (2008). V. G. Kremen (Chief editor). Kyiv: Yurinkom Inter. 1040 p. [in Ukrainian]
- Kulachkivska, S.E. (1996). I am a preschooler: age and individual aspects of mental development. Kyiv: Nora-print, 108 p. [in Ukrainian]
- Lozova, V.I. (1990). Cognitive activity of schoolchildren: a special course in didactics. Kharkiv: Osnova. 348 p. [in Ukrainian]
- Lozova, V.I. (2000). A holistic approach to the formation of cognitive activity of schoolchildren. Kharkiv: OVS. 164 p. [in Ukrainian]
- Luparenko, S. (2007). Development of cognitive activity of younger schoolchildren by means of Waldorf pedagogy: dissertation ... candidate of pedagogical sciences. Kharkiv: KhNPU named after G.S. Skovoroda, 20 p. [in Ukrainian]
- Moiseyuk, N. E. (2007). *Pedagogy: a textbook*. 5th edition, supplemented and revised. K: Condor, 656 p. [in Ukrainian]
- Osadchenko, I. (2001). The problem of stimulating the creative activity of schoolchildren. *Native school*. No. 11. P. 54–55. [in Ukrainian]
- Ostapenko, O. (2001). Cultivating interest in learning in schoolchildren. *Native school*. No. 4. P. 10–11. [in Ukrainian]

Смагін, В. (1997). Розвиток творчої активності школярів і критерії її оцінки. *Контроль навчально-пізнавальної діяльності школярів і студентів*. Харків: ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. С. 20–23.

Ткачук, Т. (2002). Радість пізнання. *Дошкільне виховання*. 9. С. 10–11.

Psychological encyclopedia. (2006). Author-compiler O. M. Stepanov. K.: "Akademvydav", 424 p. [in Ukrainian]

Rybalko, Ya. (2009). Developmental education: activity, independence, freedom. *Pedagogy and psychology of the formation of a creative personality: problems and searches: [Collection of scientific works]*. ed.: T.I. Sushchenko (ed. in charge) and others. Kyiv; Zaporizhzhia. Issue 18. P. 23–28. [in Ukrainian]

Smagin, V. (1997). Development of creative activity of schoolchildren and criteria for its assessment. *Control of educational and cognitive activity of schoolchildren and students*. Kharkiv: KhDPU named after G. S. Skovoroda, P. 20–23. [in Ukrainian]

Tkachuk, T. (2002). Joy of knowledge. *Preschool education*. No. 9. P. 10-11. [in Ukrainian]

**Відомості про автора:  
Гузь Володимир Васильович**

vv24.org@ukr.net  
Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-71-78

*Матеріал надійшов до редакції 29. 05. 2025 р.  
Прийнято до друку 13. 06. 2025 р*

**Information about the author:  
Huz Volodymyr Vasyliovych**

vv24.org@ukr.net  
Bogdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-71-78

*Received at the editorial office 29. 05. 2025.  
Accepted for publishing 13. 06. 2025.*

УДК 378.015.31:613

## ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОГО ЦИКЛУ

Лариса Мержева, Ганна Врубель

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотація:**

У статті описано та обґрунтовано потреби щодо формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів-музикантів. Розроблено класифікацію здоров'язбережувальних технологій, запропоновано модель формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців та шляхів їхнього впровадження у закладах вищої освіти України, а також застосування Концепції формування інноваційного здоров'язбережувального освітнього простору та пропаганди здорового способу життя шляхом маркетингових заходів і прийомів. Авторками розкрито основні положення сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців. Виокремлено головні підходи у процесі формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів-музикантів. Визначено роль музикотерапії як складової різноманітних психолого-педагогічних та психотерапевтичних методик. Розкрито вплив музики трьома чинниками: фізіологічним, вібраційним та психологічним.

**Ключові слова:**

здоров'язбережувальна компетентність; музикотерапія; здоров'язбережувальні навчальні технології.

**Resume:**

**Merzheva Larysa, Vruble Anna. Formation of Health-Protecting Competence of Students of a Modern Higher Education Institution in The Conducting-Choir Cycle Classes.**

The article describes and substantiates the needs for the formation of health-preserving competence of future teachers-musicians. A classification of health-preserving technologies is developed, a model for the formation of a health-preserving culture as a worldview orientation of future specialists and ways of their implementation in higher education institutions of Ukraine is proposed, as well as the application of the Concept of the formation of an innovative health-preserving educational space and the promotion of a healthy lifestyle through marketing activities and techniques.

The authors reveal the main provisions of the formation of health-preserving competence of future specialists. The main approaches in the process of forming health-preserving competence of future teachers-musicians are highlighted. The role of music therapy as a component of various psychological-pedagogical and psychotherapeutic methods is determined. The influence of music by three factors is revealed: physiological, vibrational and psychological. The authors reveal the main provisions of the formation of health-preserving competence of future specialists. The main approaches in the process of forming health-preserving competence of future teachers-musicians are highlighted. The role of music therapy as a component of various psychological-pedagogical and psychotherapeutic methods is determined. The influence of music by three factors is revealed: physiological, vibrational and psychological.

**Key words:**

health-preserving competence; music therapy; health-saving educational technologies.

Постановка проблеми. Сьогодні в умовах соціальної та політичної кризи сучасного українського суспільства деструктивні відчуття та дисгармонійність все частіше стають звичними переживаннями майбутніх педагогів-музикантів, тому особливо гостро відчувається потреба у гармонізації психофізіологічних станів студентів, у переорієнтації їхньої навчальної та виховної діяльності у здоров'япідтримуючий напрямок.

Володіючи великим потенціалом гармонізуючого впливу на внутрішній світ особистості, сучасна мистецька освіта потребує розробки нових підходів і методик навчання із застосуванням здоров'язберігаючих технологій. Згідно вимогам часу, усвідомлюючи значення музики з позиції стимулятора навчально-пізнавальної діяльності та засобу загального оздоровлення, особливої актуальності набуває розробка методик музичного навчання з використанням музикотерапії, яка базується на застосуванні саногенно-особистісного (оздоровчого) підходу до системи мистецької освіти в цілому.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти в Україні та Міжгалузевої програми «Здоров'я нації» значна увага приділяється

формуванню здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців, орієнтації молоді на здоровий спосіб життя, систематичні заняття фізичними вправами та культуру дозвілля.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання здоров'язбережувальних компетентностей у своїх працях окреслили сучасні науковці О. Бутакова, М. Смирнов, Ш. Соколов, І. Чупаха та ін., сутнісні характеристики культури здоров'язбереження розглядали М. Дутчак, М. Безрук, М. Гончаренко, В. Єфімова, В. Зайцев, С. Крамський, А. Севрук. Наукові основи формування здоров'язбережувальної та валеологічної компетентності студентів представлені в працях В. Бабич, В. Бобрицької, Д. Вороніна, С. Присяжнюка. Багато науковців здійснювали дослідження проблеми використання музикотерапії у педагогічній практиці, серед яких: І. Волженцева, А. Золотарьова, Т. Львова, Г. Побережна, С. Руденко, Н. Яновська та інші. Проте вищезазначені дослідження не виснажують усіх питань щодо розкриття проблем здоров'язбереження студентів та формування їхньої здоров'язбережувальної компетентності. Проблема використання музикотерапії поки що не знайшла належного наукового обґрунтування та

практичного апробування у сфері педагогічної практики. Це завдання актуалізує необхідність вивчення наукових досліджень і відкриттів у сфері застосування музикотерапії, розуміння механізмів впливу музики на психофізіологію людини.

Формулювання цілей статті. Мета статті базується на виявленні та обґрунтуванні потреби у формуванні здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів-музикантів. Таке дослідження передбачає визначення класифікації здоров'язбережувальних технологій, розробку моделі формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців та шляхів їхнього впровадження у заклади вищої освіти України, а також пропаганда здорового способу життя шляхом різноманітних заходів та прийомів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вміння використовувати знання про здоров'язбережувальні технології, основи здорового способу життя, використання оздоровчих чинників навколишнього середовища для зміцнення здоров'я особистості, загартування організму, знання основних гігієнічних норм, вимог, рекомендацій – саме в цьому розкривається здоров'язбережувальна компетентність здобувачів вищої освіти. Особливої значущості набуває проблема виховання здоров'язбережувальної компетентності як світоглядна орієнтація студентів в освітньому просторі, що пояснюється постійним погіршенням стану здоров'я, зумовленими несприятливими соціально-економічними умовами, складною екологічною ситуацією, низьким рівнем культури, інтенсифікацією навчального процесу, спрямованого тільки на інтелектуальний розвиток особистості, не приділяючи достатньої уваги здоров'ю, що призводить до неосвіченості з питань власного здоров'язбереження.

Формування здоров'язбережувальної компетентності – це багатофункціональна система; багатоаспектність медичних і гігієнічних засобів; сукупність методів та форм, засобів, які спрямовані на досягнення оптимальних результатів, спрямованих на збереження здоров'я. Було розроблено основні положення сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців, до них належить:

1. Забезпечення високого рівня здоров'я студентів і виховання здоров'язбережувальної культури як сукупності свідомого ставлення студентів до здоров'я і життя людини.

2. Формування здоров'язбережувальної компетентності, що дозволить студенту самостійно і ефективно вирішувати завдання здорового способу життя, безпечності поведінки, завдання, які пов'язані з наданням елементарної

долікарської, психологічної і кваліфікаційної допомоги.

3. Сприяння становленню культури здоров'я, вироблення стійких мотивів і навичок поведінки.

Прагнучи виховувати у майбутнього педагога-музиканта здоров'язбережувальну життєву позицію, педагог не повинен обмежуватися лише функцією інформатора, але має сприяти формуванню здоров'язбережувальних поглядів, мислення та свідомості, що необхідно для створення здоров'язбережувального середовища у закладах вищої освіти. Здоров'язбережувальні навчальні технології – системно організована сукупність програм, прийомів, методів організації освітнього процесу, спрямована на зміцнення і збереження здоров'я молоді; якісна характеристика педагогічних технологій за критеріями їхньої дії на здоров'я студентів і викладачів. Структурними компонентами здоров'язбережувальної компетентності є:

- Змістовий – наявність у студентів системи знань і уявлень про здоров'язбереження, здоровий спосіб життя;
- мотиваційно-ціннісний – ставлення до здоров'я, вплив на життєві плани і професійну орієнтацію;
- операційно-діяльнісний – ступінь включення студента в цілісну систему здорового способу життя та систему здоров'язбереження;
- емоційно-вольовий – психічна сфера життєдіяльності студента.

На основі досліджень виокремлено наступні головні підходи до визначення здоров'язбережувальних технологій:

- створення сприятливого для здоров'я освітнього середовища;
- забезпечення навчання з урахуванням індивідуальних, вікових і психофізіологічних особливостей студентів;
- оптимальне поєднання традиційних технологій навчання з принципами, методами і прийомами, спрямованими на збереження і підтримку здоров'я студентів;
- технології навчання здоров'я, здорового способу життя, формування здорової нації;
- навчально-методичний комплекс оздоровчо-фізкультурних і лікувально-профілактичних заходів.

У процесі формування здоров'язбережувальної компетентності в процесі підготовки майбутніх фахівців виокремлено такі підходи:

- особистісний підхід передбачає використання комплексу принципів, методів, засобів, що розвивають здібності,

формують індивідуальні якості і цінності студента;

- компетентнісний підхід ставить на перше місце не поінформованість студента, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин.

Сьогодні музична терапія є складовою різноманітних психолого-педагогічних та психотерапевтичних методик. Її роль в збереженні психічного та фізичного здоров'я є безперечною, а також вона попереджає емоційні розлади. Подолання бар'єрів у спілкуванні, розвиток кращого розуміння себе та інших, зняття психічного напруження, створення можливостей для самовираження, виховання навичок адекватної групової поведінки та соціалізації особистості в суспільстві є основною метою музикотерапії.

Дослідження провідних психологів сьогодення про роль музичного впливу на особистість визначають музикотерапію як «цілий комплекс методів та прийомів залучення людей у різноманітні види діяльності, завдяки яким вдається заблокувати, погасити, переключити зони негативних переживань мозку, і наповнити свідомість позитивно «розмальованими почуттями і думками» (Волженцева, 2011, с. 241). Однак ми маємо певні уточнення щодо думки про «блокування та гашення» негативних думок та почуттів, тому що людині необхідно докласти чимало психологічних зусиль для «утримання» негативних переживань. Більшого ефекту має процес їхнього вивільнення та відпускання соціально прийнятним шляхом, заміна їх позитивними переживаннями.

В ході аналізу багатьох сучасних нейробіологічних та психологічних досліджень було з'ясовано, що вплив музики на людину здійснюється трьома чинниками: фізіологічним, вібраційним та психологічним.

Фізіологічний чинник музики здійснює вплив на дихальну, рухову та серцево-судинну системи людини. Біоритми здорової людини суворо синхронізовані, що дозволяє відразу проводити паралель з ритмічними тривалостями у музиці. Відповідно саме синхронізоване використання четвертих, восьмих, шістнадцятих тривалостей у музиці є саме тим регулюючим фактором впливу на синхронізацію біоритмів людського організму, приведення його до нормального стану.

Вібраційний чинник полягає у стимулюванні обмінних процесів на рівні клітин людського організму. Виробленню певних ферментів і гормонів здатна сприяти точно підібрана звукова

вібрація. Крім того, музика, як звукові хвилі, впливає і на коливання клітин головного мозку. Кожна людина має домінуючий біоритм головного мозку, який можна визначити за допомогою енцефалограми, і в процесі сприйняття музичного ритму біоритм головного мозку налаштовується на його частоту. Збіг домінуючого в певний момент біоритму головного мозку з частотою музично-ритмічної пульсації, що призводить до найбільш сильних переживань, має найбільший ефект.

Вібраційно-резонансний принцип музикотерапії полягає в резонуванні та синхронізації вібраційних частот певних лікувальних мелодій із вібраціями польових і клітинних структур організму. Результатом подібного впливу стає гармонізація біополя людини, її свідомості і деяких фізіологічних процесів. Лікувальні мелодії з високим вібраційно-гармонійним рівнем слугують певним камертоном для налаштування такої складної системи, як людський організм.

Психологічний чинник, здатний змінювати емоційно-психічний стан людини, викликати позитивні емоції та переживання, використовуючи асоціативні зв'язки та певні музичні образи. Адже гармонійний емоційний фон та позитивізм підвищують імунітет і стійкість до хвороб. Дозований тренінг емоційної сфери людини допомагає активізувати внутрішні резерви організму та психічну енергію особистості, що у поєднанні з вібраційним та фізіологічним впливом музики сприяє загальному оздоровленню, появі гармонійного відчуття життя.

Сьогодні найбільш дослідженим явищем сучасності у сфері музикотерапії є так званий «ефект Моцарта». Чисельні дослідження доводять, що музика великого Моцарта має найбільшу силу впливу у плані оздоровлення та гармонізації людини. Американський нейробіолог Джон Хьюджес довів, що послідовність звукових хвиль, які повторюються кожні 20-30 секунд, викликають найсильнішу реакцію в головному мозку людини. Саме в музиці Моцарта найбільше нюансів, звукових перетікань, зміна гучності тихо-голосно, неочікуваних переходів, які змінюються 30-секундними інтервалами. Вони є найбільш близькими до коливань нейронів головного мозку людини.

Скануючи головний мозок людини за допомогою магнітного резонатора (MRI), Гордон Шоу з'ясував, що під час прослуховування саме музики Моцарта, у людини починає «світитися» майже вся кора головного мозку. Однак терапевтична дія музики, має не довготривалий ефект вплив на організм відбувається лише під

час прослуховування музичного твору і декілька хвилин після нього.

Вивчаючи педагогічний потенціал музикотерапії, Г. Побережна зазначає: «адаптація до руйнівних умов існування (як ззовні, так і зсередини) можлива лише через набуття психокультури» (Побережна, 2008, с. 9). Формування психотехнічних навичок переживання стресу та негативних аспектів дійсності є дуже важливим саме у дитячому віці.

У Вальдорфській педагогіці сформоване музикотерапевтичне спрямування музичного навчання підростаючого покоління. Її концептуальні засади базуються на сприйнятті людини як взаємозв'язку тривимірності людини та тривимірності музики. Нервової системи (мислення), ритмічної системи (що пов'язана з почуттями, диханням, серцебиттям) та системи обміну речовин (де простежується зв'язок з волею, кінцівками). У такий спосіб мелодію пов'язують з мисленням (для запам'ятовування мелодій необхідно включити процес мислення), гармонію з почуттями (людина відчуває, яка саме гармонія підходить до певної мелодії), а волю людини з ритмом (танцювальні рухи виражають волю). Варто зазначити, що музика надзвичайно глибоко проникає у нашу волю сферу. Коли ми слухаємо музику, то рухатися й танцювати хочеться мимоволі. Тому при навчанні малих дітей необхідно використовувати не музичні ідеї, а ігри й танці.

Висновки. Сьогодні спостерігаються тривожні тенденції до погіршення стану здоров'я майбутніх педагогів-музикантів, тому набувають актуальності проблеми впровадження

інноваційних технологій, які б сприяли поліпшенню фізичного здоров'я і психічного розвитку молоді. Орієнтація викладачів на формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців, здійснення взаємозв'язку розумового, фізичного та морального виховання в навчально-виховному процесі у закладах вищої освіти; проведення наукових досліджень щодо використання здоров'язбережувальних технологій і впровадження інформаційного досвіду роботи вищих європейських закладів освіти є основними напрямками реалізації ідей позитивного досвіду розвитку здоров'язбережувальних технологій.

Отже, на основі вивчення наукової літератури, ми дійшли до таких висновків:

- музикотерапія – це процес цілеспрямованого використання музики та звуків з метою гармонізуючого впливу на психофізіологічний стан особистості;
- вплив музики на людину здійснюється трьома чинниками: вібраційним, фізіологічним і психологічним;
- основні завдання застосування музикотерапії в педагогіці полягають у збереженні здоров'я та підвищення працездатності дітей, активізації зацікавленості та інтересу до музичних занять, посилення емоційності, вирішення проблем міжособистісного спілкування.

Подальший напрям роботи вбачаємо в розробці ідеї використання музикотерапії у системі підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

#### Список використаних джерел

- Волженцева, І.В. (2011). *Психологія музичного впливу: навчальний посібник для студентів вищів*. Макіївський економ-гуманітар. ін-т. Макіївка МЕНІ, Донецьк: Донбас. 347 с.
- Воскобойнікова, Г.Л. (2015). *Валеологічні аспекти соціального партнерства освітніх і медичних закладів у здоров'язберігаючій діяльності сучасного педагога*. Вип. 24 (34). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Даргоманова. С. 115–117.
- Дубогай, О.Д. (2012). *Фізичне виховання і здоров'я: навчальний посібник*. Київ: УБС, НБУ, 270 с.
- Золотарьова, А. (2011). Музично-теоретичні ігри як засіб оздоровлення молодших школярів. *Мистецтво та освіта*. (4), 28–41
- Панасенко, Т.В. (2016). Формування у здоров'язберігаючій компетентності майбутніх вчителів початкової школи у вищих навчальних закладах І-ІІ р.а. *Молодий вчений*. Львів, (9), 11–17.
- Побережна, Г.І. (2008). Педагогічний потенціал музикотерапії. *Мистецтво та освіта*. (4), 9–13.
- Прияжнюк, С. І. (2012). *Використання здоров'язбережувальних технологій у фізичному вихованні студентів спеціального медичного відділення. Теорія і практика: монографія*. Київ: ЦП "КОМПРИНТ", 464 с.

#### References

- Volzhentseva, I.V. (2011). *Psykhoholohiia muzychnoho vplyvu [Psychology of musical influence]: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshiv*. Makiiivskiy ekonom-humanitar. in-t. Makiiivka MENI, Donetsk: Donbas. 347 s. [in Ukrainian]
- Voskoboynikova, H.L. (2015). *Valeolohichni aspekty sotsialnoho partnerstva osvitynikh i medychnykh zakladiv u zdoroviazberihaiuchii diialnosti suchasnoho pedahoha*. [Valeological aspects of social partnership of education and medical institutions in the health-preserving activities of a modern teacher]. Vyp. 24 (34). Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Darhomanova. S. 115-117. [in Ukrainian]
- Dubohai, O.D. (2012). *Fyzychne vykhovannia i zdorovia: navchalnyi posibnyk*. [Physical Education and Health: A Study Guide]. Kyiv: UBS, NBU, 270 s. [in Ukrainian]
- Zolotariova, A. (2011). *Muzychno-teoretychni ihry yak zasib ozdorovlennia molodshykh shkoliariv*. *Mystetstvo ta osvita*. [Music-theoretical games as a means of improving the health of younger schoolchildren. Art and education]. № 4. S. 28-41. [in Ukrainian]
- Panasenko, T.V. (2016). *Formuvannia u zdoroviazberihaiuchii kompetentnosti maibutnykh vchyteliv pochatkovoї shkoly u vyshchykh navchalnykh zakladakh I-II r.a*. [Formation of health-preserving competence of future primary school teachers in higher education institutions of the 1st and 2nd

- Редько, Т.М. (2015). Проблема збереження здоров'я студентів на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* (124).
- Ткаченко, Т.В. (2006). Уміння психотехніки як засіб професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні засади сучасної професійної підготовки у вищих навчальних закладах: зб. наук. праць.* Харків: Вид. «Стиль-Іздат», 305–311.
- Яновська, Н. (2005). Мистецтво навчання або навчання через мистецтво. Початкова школа: Науково-медичний журнал, (9), 47–50.
- grades]. *Molodyi vchenyi.* Lviv, № 9. S. 11-17. [in Ukrainian]
- Poberezhna, H.I. (2008). Pedagogichnyi potentsial muzykoterapii. *Mystetstvo ta osvita.* [Pedagogical potential of music therapy. *Art and education.*] №4. S. 9-13. [in Ukrainian]
- Prysiashniuk, S.I. (2012). Vykorystannia zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii u fizychnomu vykhovanni studentiv spetsialnoho medychnoho viddilennia. [The use of health-preserving technologies in physical education of students of a special medical department]. *Teoriia i praktyka: monohrafiia.* Kyiv: TsP "KOMPRYNT", 464 s. [in Ukrainian]
- Redko, T.M. (2015). Problema zberezhennia zdorovia studentiv na suchasnomu etapi rozvytku systemy vyshchoi osvity. [The problem of preserving the health of students at the current stage of the development of the higher education system]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky.* Vyp. 124. [in Ukrainian]
- Tkachenko, T.V. (2006). Umynnia psykhotechniky yak zasib profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia. Pedahohichni zasady suchasnoi profesiinoi pidhotovky u vyshchyykh navchalnykh zakladakh: zb. nauk. Prats. [The skill of psychotechnics as a means of professional training of the future teacher. *Pedagogical principles of modern professional training in higher educational institutions: coll. of scientific works.*] Kharkiv: Vyd. «Styl-Izdat», 305–311. [in Ukrainian]
- Yanovska, N. (2005). Mystetstvo navchannia abo navchannia cherez mystetstvo. [The art of teaching or learning through art]. *Pochatkova shkola: Naukovo-medychnyi zhurnal, №9.* S. 47-50. [in Ukrainian]

**Відомості про авторів:****Мержева Лариса Федорівна**

Larisamer2018@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, м. Запоріжжя  
Запорізька обл., 69000, Україна**Врубель Ганна Федорівна**

annavrubel2018@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, м. Запоріжжя  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-79-83

*Матеріал надійшов до редакції 20. 04. 2025 р.  
Прийнято до друку 15. 05. 2025 р.***Information about the authors:****Merzheva Larysa Fedorivna**

Larisamer2018@gmail.com

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine**Vrubel Anna Fedorivna**

annavrubel2018@gmail.com

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-79-83

*Received at the editorial office 20. 04. 2025.  
Accepted for publishing 15. 05. 2025.*

## ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК КЛЮЧ ДО ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Крістіна Черкашина, Світлана Дубяга

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті розглянуто професійне зростання вчителя початкової школи як ключовий компонент успішного функціонування сучасної освітньої системи та формування якісного освітнього середовища для молодших школярів. Проаналізовано сутність професійного зростання як цілісного процесу, що включає формування професійних компетентностей, педагогічної майстерності, розвитку критичного мислення, рефлексивних здібностей та готовності до постійного вдосконалення. У контексті реформування Нової української школи (НУШ) професійний розвиток педагога набуває стратегічного значення, оскільки визначає якість реалізації освітніх стандартів, забезпечення інклюзивного підходу та особистісно орієнтованого навчання.

У статті зазначено, що професійне зростання не обмежується участю в обов'язкових курсах підвищення кваліфікації, а включає також неформальні та інформальні форми навчання, менторство, саморефлексію, обмін досвідом у професійних спільнотах, участь у дослідницькій та проєктній діяльності. Звертається увага на необхідність розвитку гнучких навичок (soft skills), емоційного інтелекту, цифрової грамотності та комунікативної компетентності, які є необхідними для ефективного педагогічного взаємодії в умовах швидкозмінного суспільства та освітнього середовища.

У статті окреслено основні виклики, що постають перед сучасними вчителями початкових класів, серед яких: недостатній доступ до якісних програм професійного розвитку в регіонах, низька мотивація до самонавчання через відсутність системного заохочення, переваженість адміністративними функціями, відсутність чіткої системи професійного супроводу на різних етапах педагогічної кар'єри.

### Ключові слова:

професійне зростання вчителя; початкова школа; педагогічна майстерність; безперервна освіта; освітнє середовище; професійні компетентності; рефлексія; якість освіти.

### Resume:

**Cherkashyna Kristina, Dubiaha Svitlana. Professional Growth of Primary School Teachers as the Key to Effective Learning of Primary School Students.**

The article explores the phenomenon of professional growth of primary school teachers as a key factor in ensuring the effectiveness of the educational process in the context of contemporary education reforms in Ukraine. The study emphasizes that a teacher's professional development is a continuous, multifaceted process that involves not only formal qualification improvement but also the advancement of reflective thinking, self-education skills, digital literacy, and the ability to implement innovative teaching methods. Particular attention is paid to the role of the teacher in creating a learner-centered environment that fosters the holistic development of younger students – intellectual, emotional, and social. The research highlights the importance of systemic support, including institutional conditions, mentorship, and motivational factors, which contribute to the formation of competent, motivated, and adaptive educators. The article substantiates the thesis that effective professional growth of teachers in primary education directly influences students' academic achievements and overall school success, thus serving as a strategic resource for the long-term transformation of the Ukrainian educational system.

### Key words:

teacher's professional growth; primary school; pedagogical mastery; lifelong education; educational environment; professional competencies; reflection; quality of education.

Постановка проблеми. Зі змінами, що відбуваються в освітній системі України, зокрема в рамках впровадження реформи Нової української школи (НУШ), постійно виникають нові виклики для педагогів, особливо для вчителів початкової школи. Професійне зростання вчителя є ключовим фактором успіху цієї реформи, оскільки саме від педагогічної майстерності, здатності до інновацій, готовності до змін та постійного самовдосконалення залежить якість навчального процесу в молодших класах.

Однак сучасна система професійного розвитку вчителів не завжди відповідає вимогам часу. Вона часто не включає гнучких і адаптивних механізмів для врахування індивідуальних потреб кожного педагога. В умовах швидких змін у соціальному та культурному середовищі важливість безперервної освіти стає очевидною, але вона не завжди підтримується належним чином на рівні освітніх установ. Система підвищення кваліфікації, яка поки що залишається основною формою професійного розвитку, часто носить формальний характер і

обмежується участю у короткострокових курсах, які не дають змогу вчителям значно розвивати свої компетенції у специфічних галузях педагогічної діяльності.

У той же час вчителі початкових класів стикаються з численними викликами, що значно ускладнюють їхній професійний розвиток. Серед основних проблем – великий обсяг адміністративних обов'язків, брак часу для самоосвіти, обмежений доступ до новітніх методик та матеріалів, а також недостатня підтримка з боку адміністрацій шкіл. Крім того, в умовах швидкої цифровізації освіти вчителі повинні вивчати нові технології та інструменти для ефективного роботи з дітьми, що не завжди відповідає традиційним методам навчання та вимогам освітніх стандартів.

Це, у свою чергу, призводить до того, що багато вчителів залишаються на тому ж рівні професійного розвитку, не маючи можливості розвивати свої навички та вміння в повній мірі. Відсутність реальної мотивації для професійного вдосконалення, недостатня кількість програм підтримки та заохочення інновацій – все це

призводить до того, що багато педагогів не використовують доступні можливості для вдосконалення своїх компетенцій, що також негативно позначається на якості навчання учнів.

Отже, постає актуальне питання: як створити систему професійного зростання вчителів початкової школи, яка буде відповідати вимогам сучасної освіти і допомагатиме педагогам не лише розвивати свої знання та навички, а й адаптуватися до нових викликів, таких як інклюзивне навчання, цифровізація освіти та інноваційні педагогічні методи? Яким чином можна забезпечити безперервний процес самовдосконалення та підвищення мотивації вчителів до розвитку, створивши належні умови для реалізації їхнього потенціалу? Відповіді на ці питання є надзвичайно важливими для подальшої трансформації української освіти та підвищення якості навчання молодших школярів.

Таким чином, проблема професійного зростання вчителів початкової школи полягає не лише в необхідності підвищення рівня педагогічної майстерності, а й у створенні системи підтримки, мотивації та розвитку, яка б відповідала сучасним потребам та вимогам освітнього середовища. Враховуючи виклики сучасної освіти, ефективне професійне зростання педагогів стає одним з основних чинників, що забезпечує успішне функціонування освіти на всіх її рівнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті постійних змін, які відбуваються в освітній системі України в рамках реформи Нової української школи, проблема професійного зростання вчителя початкової школи набуває особливої актуальності. Важливість професійного розвитку педагогів полягає в тому, що саме вчителі початкових класів є основними носіями змін в освітньому процесі, і від їхньої готовності до впровадження інноваційних методик та ефективного управління навчанням залежить успіх реформи.

Сучасні дослідження професійного розвитку вчителів початкової школи акцентують увагу на необхідності створення цілісної системи підготовки та вдосконалення педагогів, яка б охоплювала не лише формальну освіту та курси підвищення кваліфікації, а й неформальні, інформальні форми навчання. Однак, як показує аналіз останніх публікацій, ефективне професійне зростання педагогів початкових класів є результатом багатьох факторів, серед яких варто виокремити наявність мотивації до професійного розвитку, доступ до новітніх технологій і методик, а також підтримка з боку колег, адміністрації шкіл і громадських організацій.

В останні роки в дослідженнях професійного розвитку вчителів особливу увагу приділено

інноваційним підходам, таким як інтеграція цифрових технологій у навчальний процес, використання проектного навчання, а також гнучких форм навчання, які дозволяють педагогам бути більш мобільними та адаптивними до нових освітніх викликів. Наприклад, у дослідженнях В. Сухомлинської (2021) та І. Беха (2019) зазначається, що професійний розвиток вчителів початкових класів повинен включати активне впровадження цифрових технологій і використання мультимедійних інструментів у процесі навчання. Це, на думку авторів, дає змогу зробити навчання більш інтерактивним та доступним для учнів, стимулюючи їхній інтерес до вивчення нових предметів. Водночас дослідники відзначають, що для впровадження таких технологій вчителі повинні пройти відповідне навчання та підтримку, що підвищить їхню цифрову грамотність і дозволить ефективно застосовувати нові інструменти в педагогічній практиці.

Іншою важливою темою в сучасних дослідженнях є професійна рефлексія вчителів, яка сприяє розвитку їхнього критичного мислення, самосвідомості та здатності до самоаналізу. У роботах Г. Корнієнка (2020) підкреслюється, що рефлексія має бути частиною безперервного професійного розвитку педагога, оскільки вона дозволяє вчителям оцінювати свою діяльність, виявляти слабкі місця та знаходити шляхи до їхнього покращення. Рефлексивна практика дає можливість вчителю стати більш самокритичним і виявляти власні сильні сторони, що допомагає в ефективній організації навчального процесу. Однак, як показує практика, в багатьох випадках вчителі не мають достатньо часу та ресурсів для детальної рефлексії, що призводить до поверхневого підходу до самоаналізу. У зв'язку з цим в роботах багатьох науковців наголошується на необхідності розвитку професійних спільнот, де педагоги могли б обговорювати свої досвіди, ставити питання та отримувати підтримку від колег.

Одним із напрямів розвитку професійного зростання вчителів є система менторства. У дослідженнях О. Зязюна (2020) зазначено, що менторство має великий потенціал у підвищенні професійної майстерності вчителів, особливо на етапі адаптації до нової ролі чи змін у педагогічній практиці. Під керівництвом досвідченого колеги новий вчитель може швидше адаптуватися до освітнього середовища, оволодіти методами роботи з учнями та навчатися ефективним комунікаційним навичкам. Однак для реалізації ефективної системи менторства необхідно створити

сприятливі умови в кожній школі, забезпечити навчання менторів та встановити чіткі критерії для оцінки результатів менторської діяльності. Важливим є також те, що менторство не повинно бути лише формальним процесом, а має бути спрямоване на реальну допомогу та розвиток вчителя, включаючи елементи професійної підтримки, наставництва та консультативної допомоги.

Ще однією важливою темою в наукових публікаціях є мотивація педагогів до професійного розвитку. В. Войцеховська (2021) в своїх дослідженнях підкреслює, що мотивація вчителя до безперервного навчання та вдосконалення є важливим чинником у розвитку освітнього процесу. Водночас мотивація вчителів часто залежить від матеріальної та моральної підтримки з боку адміністрацій шкіл, органів освіти та громади. Відсутність стимулу для професійного розвитку може призвести до втрати інтересу до вдосконалення своїх професійних навичок. Тому, на думку авторів, важливо створювати систему заохочень та підтримки для педагогів, щоб мотивувати їх до професійного зростання, сприяти їхньому залученню до інноваційних проєктів, обміну досвідом та участі в науково-педагогічних спільнотах.

Насамкінець, дослідження свідчать, що професійне зростання вчителів початкових класів є безперервним процесом. Важливо створити систему безперервного навчання, що включатиме не тільки формальні курси, а й менторство, рефлексивні практики та підтримку на рівні колективу та адміністрації школи. Крім того, професійне зростання повинно бути тісно пов'язане з підвищенням мотивації вчителів, доступом до сучасних інструментів навчання та активним впровадженням інновацій, що дозволяють адаптувати навчальний процес до потреб і можливостей кожного учня. Зважаючи на швидкі зміни в освітньому середовищі, необхідно регулярно адаптувати програми професійного розвитку до нових вимог і реалій.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розгляд професійного зростання вчителя початкової школи як ключового компоненту успішного функціонування сучасної освітньої системи та формування якісного освітнього середовища для молодших школярів. Слід проаналізувати сутність професійного зростання як цілісного процесу, що включає формування професійних компетентностей, педагогічної майстерності, розвитку критичного мислення, рефлексивних здібностей та готовності до постійного вдосконалення. У контексті реформування Нової української школи (НУШ) професійний розвиток педагога набуває стратегічного значення, оскільки визначає якість

реалізації освітніх стандартів, забезпечення інклюзивного підходу та особистісно орієнтованого навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах реформування української освіти, зокрема в рамках Нової української школи, професійне зростання вчителя початкових класів набуло особливого значення як один із ключових факторів для досягнення високої ефективності навчального процесу та забезпечення розвитку учнів. Професійний розвиток педагогів у початковій школі охоплює безліч аспектів, починаючи від набуття нових знань і методичних навичок, до інтеграції інноваційних технологій у навчальний процес, підвищення мотивації та підтримки з боку колег і адміністрації, а також розбудови рефлексивної практики. Все це стає необхідним для забезпечення не лише академічних досягнень учнів, а й їхнього всебічного розвитку, розвитку критичного мислення, творчих здібностей, соціальних і емоційних навичок.

Професійне зростання вчителя початкової школи є важливою складовою освітньої системи, яка має безпосередній вплив на якість навчання. Сьогодні вчителі повинні бути готовими адаптувати свої методи до змінюваних освітніх стандартів і вимог суспільства, що вимагає не лише вдосконалення педагогічної майстерності, а й розвитку гнучкості у застосуванні нових підходів і технологій. Це особливо важливо в умовах інтенсивного розвитку цифрових технологій, зміни соціальних потреб і намагання освіти відповідати вимогам швидко змінюваного світу.

Одним із основних аспектів, що впливає на ефективність навчання, є професійний розвиток педагогів. Вчителі початкової школи мають постійно вдосконалювати свої навички не лише через проходження традиційних курсів підвищення кваліфікації, а й через участь у тренінгах, семінарах, конференціях, а також через інтеграцію інноваційних методів навчання й технологій. Професійний розвиток має на меті не лише поліпшення знань педагогів з предмету, а й удосконалення їхніх управлінських, організаційних, психологічних та комунікативних навичок. Важливою частиною цього процесу є формування у вчителів готовності до самовдосконалення, розвитку рефлексії, що дозволяє їм оцінювати свою діяльність і шукати шляхи для її поліпшення.

Інтеграція інноваційних методів навчання є одним із основних елементів професійного розвитку вчителя початкової школи. Сучасні методи навчання, такі як проєктні технології, інтерактивні підходи, STEM-освіта, а також використання цифрових інструментів, дозволяють

вчителям створювати сучасне навчальне середовище, яке активно залучає учнів до процесу навчання, підвищує їхню мотивацію та сприяє розвитку критичного мислення. Проектні методи, зокрема, допомагають учням розв'язувати реальні проблеми, застосовуючи набуті знання на практиці. Це дозволяє не тільки підвищити рівень знань учнів, а й сприяти розвитку їхньої ініціативи, здатності до співпраці, відповідальності. Інтерактивні методи, такі як дебати, рольові ігри, дискусії, допомагають розвивати комунікаційні навички учнів, активізуючи їхню участь у навчальному процесі.

Ще однією важливою складовою професійного розвитку є впровадження цифрових технологій у навчальний процес. Використання інтерактивних дошок, програмного забезпечення, мобільних додатків, онлайн-ресурсів і платформ дозволяє значно покращити процес навчання, зробити його більш доступним та інклюзивним. Цифровізація освіти забезпечує не лише інтерактивність, а й індивідуалізацію навчання, дозволяючи адаптувати матеріал до потреб кожного учня. Вчителі, які володіють сучасними технологіями, здатні створити більш захоплюючі та ефективні уроки, що відповідають вимогам новітніх освітніх стандартів.

Особливу увагу слід приділяти розвитку рефлексивної практики у вчителів. Рефлексія є важливим компонентом професійного зростання, оскільки вона дозволяє педагогам постійно оцінювати свою діяльність, аналізувати свої помилки та досягнення, а також вдосконалювати методи роботи. Рефлексія дає можливість вчителю усвідомити власні сильні та слабкі сторони, що дозволяє йому ставати більш компетентним і ефективним у своїй роботі. Це також сприяє розвитку критичного мислення у вчителів, допомагаючи їм знаходити нові шляхи до досягнення освітніх цілей та розвивати творчі здібності учнів.

Важливою складовою професійного розвитку вчителів початкової школи є система менторства. Менторство допомагає новачкам швидше адаптуватися до освітнього процесу, освоювати нові методики і технології, а також отримувати практичні поради від більш досвідчених колег. Це створює атмосферу підтримки та співпраці в колективі, що сприяє професійному зростанню всіх педагогів. Ментори можуть допомогти вчителям у вирішенні труднощів, що виникають в процесі навчання, а також поділитися власними досвідом та рекомендаціями щодо покращення педагогічної діяльності. Менторська програма, що є частиною освітнього процесу, має великий вплив на якість навчання та професійний розвиток вчителів.

Мотивація є ще одним важливим чинником, що визначає професійний розвиток педагогів. Вчителі, які відчують підтримку з боку адміністрації, мають більше бажання вдосконалювати свої педагогічні навички. Визнання досягнень, кар'єрні перспективи, матеріальні та моральні стимули є важливими складовими мотивації вчителів. Крім того, мотивація також залежить від умов праці, відчуття комфорту та підтримки з боку колег, готовності адміністрації сприяти розвитку професійних компетенцій. Мотивація до професійного розвитку повинна бути двосторонньою: з одного боку, вона повинна надходити від зовнішніх стимулів, таких як кар'єрний зріст, а з іншого – вона має бути внутрішньою, коли вчитель самостійно прагне до вдосконалення своїх навичок, адже це є основою його професіоналізму.

Із впровадженням реформи НУШ в Україні, вчителі початкових класів змушені швидко адаптуватися до нових освітніх вимог, орієнтуючись на компетентнісний підхід, який зосереджений не стільки на знаннях, скільки на вмінні застосовувати ці знання в реальних ситуаціях. Для цього педагогам необхідно постійно оновлювати свої знання і вміння, брати участь у тренінгах, професійних спільнотах і обмінюватися досвідом із колегами. Тільки через постійний професійний розвиток вчителі зможуть повною мірою реалізувати потенціал кожного учня, допомогти йому розвиватися як особистість, здобувати не тільки знання, а й необхідні навички для життя в сучасному світі.

Таким чином, професійне зростання вчителів початкових класів є важливим елементом забезпечення ефективності навчання учнів. Вчителі, які мають можливість постійно розвиватися, освоювати нові методи й технології навчання, а також отримують підтримку і мотивацію для самовдосконалення, стають основою для успіху сучасної освіти. Їхня здатність адаптуватися до змінюваних освітніх вимог, інтегрувати інновації в навчальний процес, підтримувати здорову атмосферу в колективі та мотивувати учнів до навчання сприяє не лише академічним досягненням, а й всебічному розвитку кожної дитини.

Загальновідомо, що професійне зростання педагога не є одноразовою подією, а являє собою тривалий, динамічний та багатоаспектний процес, який включає не лише участь у формальних заходах підвищення кваліфікації, а й постійний розвиток умінь критичного осмислення, рефлексії, здатності до самостійного навчання, опанування інноваційних підходів, а також готовність адаптуватися до нових освітніх умов і викликів сучасного суспільства. У цьому

контексті особливого значення набуває саме початкова школа як фундаментальна ланка освіти, де педагог виконує не лише навчальну, а й виховну, емоційну та соціалізуючу функцію.

Проведене дослідження дозволяє зробити обґрунтовані висновки щодо важливості системного, комплексного підходу до підтримки професійного зростання вчителя початкової школи. Саме цей аспект виступає ключовим чинником у забезпеченні якості освітнього процесу та успішного розвитку учнів молодшого шкільного віку. Високий рівень професійної підготовки, педагогічна гнучкість, володіння сучасними методиками, цифровими технологіями та здатність формувати партнерські взаємини з учнями і батьками – усе це є наслідками свідомого, мотивованого та підтриманого професійного зростання.

Обґрунтовано стверджується, що безперервний розвиток педагогічної компетентності включає кілька взаємопов'язаних напрямів: опанування інноваційних методів навчання, впровадження інтерактивних освітніх технологій, активну участь у професійних спільнотах, менторських програмах, розвиток цифрової та методичної грамотності, а також формування навичок рефлексії та самоаналізу. Вчитель початкової школи повинен не лише адаптуватися до нових умов, а й сам бути агентом змін, здатним ініціювати й впроваджувати сучасні підходи в навчанні.

Особливе значення має мотивація педагога до постійного вдосконалення, яка формується як під впливом зовнішніх чинників (організаційна підтримка, позитивний мікроклімат у педагогічному колективі), так і внутрішніх

(усвідомлення важливості своєї ролі, бажання досягати кращих результатів, особистісне прагнення до розвитку). Тільки за умови поєднання цих чинників можливе створення умов для сталого професійного зростання, що своєю чергою позитивно впливає на якість освіти.

Висновки. Проведене дослідження дозволило глибше усвідомити ключову роль професійного зростання вчителя початкової школи як одного з найважливіших чинників забезпечення ефективного навчання молодших школярів. У сучасних умовах трансформації української системи освіти, що відбувається в контексті реалізації реформи Нової української школи, педагог початкової ланки постає не просто виконавцем навчальних програм, а активним суб'єктом освітнього процесу, ініціатором змін, наставником і мотиваційним прикладом для дитини. Відтак, рівень професійної компетентності педагога безпосередньо визначає якість освітнього процесу та навчальні досягнення учнів.

У підсумку можна стверджувати, що професійне зростання вчителя початкової школи є стратегічним ресурсом розвитку сучасної освіти. Воно забезпечує не лише ефективність навчання, а й сприяє формуванню цілісної особистості учня, здатного навчатися протягом життя, критично мислити, працювати в команді, вирішувати проблеми та бути активним учасником суспільства. Системна підтримка цього процесу на рівні державної політики, освітніх інституцій і самих педагогів є необхідною умовою успішної реалізації реформ у галузі освіти та створення середовища, в якому зростає не лише дитина, а й учитель.

#### Список використаних джерел

- Бех, І.Д. (2018). Виховання особистості: у 2-х кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь. С. 112–125.
- Васильєва, С.А., & Козлова, Н.М. (2020). Професійна компетентність учителя в умовах Нової української школи. *Педагогічна думка*, 2 (98), С. 47–53.
- Гаврилюк, Н.О. (2021). Професійне зростання вчителя як умова ефективної реалізації Концепції Нової української школи. *Освітній простір України*, 2 (30), С. 58–65.
- Литвинова, С.Г. (2019). Інноваційна діяльність учителя в умовах трансформації початкової освіти. *Початкова школа*, 9, С. 3–7.
- Новосад, Л.І. (2020). Роль професійного розвитку вчителя у забезпеченні якості освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 2 (47), С. 110–114.
- Савченко, О. Я. (2019). *Дидактика початкової школи*. Київ: Генеза. С. 152–170.
- Україна. Міністерство освіти і науки. (2016). *Концепція Нової української школи*. Київ: МОН України, С. 5–12. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf>

#### References

- Bekh, I.D. (2018). *Education of personality: In 2 books. Book 1: Personality-oriented approach: Theoretical and technological principles*. Kyiv: Lybid. pp. 112–125. [in Ukrainian]
- Vasylijeva, S.A., & Kozlova, N.M. (2020). Professional competence of a teacher in the conditions of the New Ukrainian School. *Pedahohichna dumka*, 2 (98), 47–53. [in Ukrainian]
- Havryliuk, N.O. (2021). Teacher's professional growth as a condition for effective implementation of the New Ukrainian School Concept. *Educational Space of Ukraine*, 2 (30), 58–65. [in Ukrainian]
- Lytvynova, S.H. (2019). Teacher's innovative activity in the context of the transformation of primary education. *Primary School*, 9, 3–7. [in Ukrainian]
- Novosad, L.I. (2020). The role of teacher's professional development in ensuring the quality of education. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 2 (47), 110–114. [in Ukrainian]
- Savchenko, O.Ya. (2019). *Didactics of primary school*. Kyiv: Genезa. pp. 152–170. [in Ukrainian]
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2016). *The concept of the New Ukrainian School*. Kyiv: MES of Ukraine. pp. 5–12. Retrieved from

- Хомич, Л.В. (2021). Професійна рефлексія як складова педагогічної діяльності сучасного вчителя. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 1. С. 70–75.
- OECD. *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners: TALIS 2018 Results (Volume II)*. Paris: OECD Publishing, 2019. 220 p. P. 45–67. DOI: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- UNESCO. *Futures of Education: A new social contract for education*. Paris: UNESCO Publishing, 2021. 185 p. P. 102–110. Режим доступу: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf> [in Ukrainian]
- Khomych, L.V. (2021). Professional reflection as a component of the modern teacher's activity. *Pedagogy and Psychology of Vocational Education*, 1, 70–75. [in Ukrainian]
- OECD. (2019). *Teachers and school leaders as lifelong learners: TALIS 2018 results (Volume II)*. Paris: OECD Publishing. pp. 45–67. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> [in English]
- UNESCO. (2021). *Futures of education: A new social contract for education*. Paris: UNESCO Publishing. pp. 102–110. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707> [in English]

**Відомості про авторів:**

Черкашина Крістіна Анатоліївна  
kris.cherkashyna@gmail.com  
Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя  
Запорізька обл., 69000, Україна

Дубяга Світлана Миколаївна  
svetlana\_107@ukr.net  
Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-84-89

Матеріал надійшов до редакції 29. 05. 2025 р.  
Прийнято до друку 13. 06. 2025 р.

**Information about the authors:**

**Cherkashyna Kristina Anatoliivna**  
kris.cherkashyna@gmail.com  
Bogdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Dubiaha Svitlana Mykolaivna**  
svetlana\_107@ukr.net  
Bogdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-84-89

Received at the editorial office 29. 05. 2025.  
Accepted for publishing 13. 06. 2025.

## МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Юлія Шевченко

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті досліджено проблему морального виховання підлітків засобами музичного мистецтва. Акцентовано увагу на значущості підліткового віку як періоду формування моральних якостей особистості та вказано на необхідність використання мистецтва як ефективного інструменту педагогічного впливу. Музичне мистецтво розглянуто як потужний виховний засіб, здатний впливати на емоційну сферу, формувати естетичні смаки, духовні цінності, розвивати моральну чутливість та гуманістичні орієнтири. Представлено огляд психолого-педагогічних аспектів впливу музики на особистість підлітка, висвітлено можливості шкільної музичної освіти та позакласної роботи у сфері формування моральних якостей. Підкреслено необхідність цілеспрямованої діяльності педагога, яка передбачає не лише ознайомлення з музичними творами, а й обговорення їхнього морально-етичного змісту. Запропоновано низку методичних підходів до організації морального виховання через музику, зокрема інтеграцію з літературою, історією, використання методів розвитку емоційного інтелекту, музичної рефлексії та проєктної діяльності. Особливу увагу приділено застосуванню елементів музикотерапії для формування емпатії, доброзичливості та здатності до співпраці. Матеріал базується на теоретичних засадах вітчизняних і зарубіжних учених. Стаття має практичну цінність для педагогів, вихователів, музичних керівників, які працюють з підлітками, а також для дослідників у галузі педагогіки, мистецтвознавства та психології.

### Ключові слова:

моральне виховання; підлітки; музика; мистецтво; емоції; педагогіка; естетика.

### Resume:

**Shevchenko Yuliia. Moral Education of Adolescents through Musical Art.**

The article explores the issue of moral education of adolescents through musical art. The author emphasizes the importance of adolescence as a period of intensive formation of moral qualities and highlights the need to use art as an effective pedagogical tool. Musical art is considered a powerful educational medium capable of influencing the emotional sphere, shaping aesthetic taste and spiritual values, and developing moral sensitivity and humanistic orientation. The article provides an overview of the psychological and pedagogical aspects of music's influence on adolescent personality, outlines the potential of school music education and extracurricular activities in forming moral traits. The author stresses the importance of purposeful pedagogical activity, which includes not only the study of musical works but also the discussion of their moral and ethical content. Several methodological approaches to moral education through music are proposed, including integration with literature and history, development of emotional intelligence, musical reflection, and project-based learning. Particular attention is given to the use of music therapy elements for fostering empathy, kindness, and cooperation. The material is grounded in theoretical research by both Ukrainian and international scholars. The article has practical value for teachers, educators, and music leaders working with adolescents, as well as for researchers in the fields of pedagogy, art education, and psychology.

### Key words:

moral education; adolescents; music; art; emotions; pedagogy; aesthetics.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві, де спостерігається зниження моральних орієнтирів, зростає значення гуманістичного виховання, особливо у підлітковому віці – періоді формування світогляду, цінностей та емоційно-етичних переконань. Це твердження повністю узгоджується з положеннями Закону України «Про освіту» (2017) та Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020), у яких визначено пріоритетом всебічний розвиток особистості здобувача освіти. У цих нормативно-правових актах окреслено, що освіта повинна ґрунтуватися на принципах моральності, поваги до прав людини, національних і загальнолюдських цінностей. Тому моральне виховання не лише педагогічна, а й державна пріоритетна мета.

Крім того, у Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді (2015, зі змінами 2022 р.) акцентовано увагу на необхідності формування моральної стійкості, духовності, здатності до співпереживання, відповідальності та соціальної активності у молодого покоління. У цьому контексті мистецтво, зокрема музичне, розглядається як важливий чинник формування ціннісних

орієнтацій. Логічним продовженням такого підходу є положення Концепції розвитку освіти України на 2021–2031 роки (проєкт), затвердженої МОН України. У ній підкреслюється важливість інтеграції мистецької освіти в процес морального та емоційно-ціннісного становлення учнів, що є підтвердженням актуальності та практичної значущості теми дослідження.

Музичне мистецтво як багатомірне культурне явище має значний емоційно-виховний потенціал. Воно здатне викликати глибокі моральні переживання, розвивати емпатію, співчуття, формувати у молоді потребу в гармонії та добрі. Саме завдяки цим властивостям музика може стати ефективним засобом морального формування підлітків, з урахуванням їхньої вікової чутливості до емоційно-художнього впливу.

Актуальність теми зумовлена також необхідністю пошуку ефективних педагогічних підходів, які інтегрують естетичне і моральне виховання у межах загальноосвітнього простору, відповідають сучасним викликам та сприяють формуванню духовно зрілої особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових дослідженнях провідних науковців

України в галузі мистецької освіти (Л. Масол, О. Рудницької) розглядаються питання впливу мистецтва на формування особистості. На сучасному етапі в наукових розвідках І. Беха, Г. Костюка, О. Савченко аналізуються питання розвитку моральних цінностей з позиції вікової педагогіки та виховання. Питання духовного та естетичного розвитку молоді вивчалися науковцями І. Зязюн, Т. Шпак, Г. Шевченко.

Аналіз наукової літератури свідчить, що вивчення проблеми морального становлення підлітків в освітньому процесі школи залишається актуальним на сучасному етапі та потребує більш детального розгляду.

Формулювання цілей статті. Дослідити можливості морального виховання підлітків засобами музичного мистецтва та обґрунтувати ефективні педагогічні підходи до формування моральних якостей у підлітковому віці через музичну діяльність.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасне суспільство стикається із зростанням цинізму, жорстокості та несприйняття іншого, що особливо яскраво виявляється у підлітковому віці через байдужість, агресію, втрату поваги й толерантності. Водночас провідні науковці (І. Бех, Г. Шевченко, Л. Масол, О. Рудницька) наголошують, що музичне мистецтво може слугувати потужним засобом духовного й морального виховання, сприяючи соціально-емоційному розвитку підлітків. Зокрема, Іван Бех підкреслює, що виховання молоді має ґрунтуватися на цінностях любові, вірності та справедливості, адже лише вони здатні вести до добродійності й досконалості. У цьому контексті уроки музики та спільна творчість стають ефективним майданчиком формування внутрішньої готовності підлітків до альтруїзму, взаєморозуміння і поваги, а музичне мистецтво – чинником емоційно-ціннісного виховання. Завдяки своїй емоційній виразності та абстрактності музика вимагає емоційної чутливості, уяви та асоціативного мислення, що, на думку Оксани Рудницької, активізує емпатійне ставлення до світу. Через естетичне сприйняття музики в учнів формуються морально-естетичні орієнтири, здатність співпереживати, розпізнавати емоції, а заняття вокалом або грою на музичних інструментах стають непрямим засобом педагогічного впливу. Емпіричні дослідження (зокрема, А. Кифенко) підтверджують, що участь у співочих колективах сприяє розвитку толерантності, доброзичливості, емпатії та позитивної самооцінки (Кифенко, 2015). Колективне виконання музики формує навички співпраці, взаємної підтримки, а також розвиває емоційне багатство особистості, сприяючи її гармонійному розвитку.

Крім того, залучення молоді до музичної творчості стимулює утвердження просоціальних тенденцій. Так, дослідження Дж. Ту та Х. Фу вказують на позитивний взаємозв'язок між музичною емпатією (здатністю розуміти музичні емоції) та прагненням до просоціальної поведінки (Tu J., & Fu H., 2024). Іншими словами, сприйняття і вираження музичних почуттів підсилює у підлітків почуття власної гідності та готовність до співпраці з іншими, що є основою доброзичливості та взаєморозуміння.

Музика поряд з іншими видами мистецтва не лише викликає емоційний відгук, а й сприяє формуванню моральних ідеалів, що ґрунтуються на глибокому естетичному переживанні. Як підкреслює Ю. Шевченко, гармонізація естетичної культури особистості тісно пов'язана з моральним вихованням, адже краса виступає своєрідним регулятором людських взаємин, а здатність естетично мислити нерозривно пов'язується з глибоким моральним чуттям (Tu J., & Fu H., 2024).

Цей взаємозв'язок є важливим у контексті підліткового віку, коли відчуття краси, добра і справедливості формує не лише смаки, а й внутрішні переконання. Як зазначається в науковій літературі, «з рівнем естетичного розвитку особистості й суспільства, зі здатністю людини реагувати на красу й творити за законами краси закономірно пов'язують прогрес людства в усіх сферах життєдіяльності» (Tu J., & Fu H., 2024, с. 221).

Музика діє як своєрідний «міжкультурний міст», відкриваючи підліткам світові традиції і норми інших народів. За концепцією особистісно-орієнтованого підходу, впровадженого в сучасній українській освіті, музичне мистецтво сприяє розвитку міжкультурних компетенцій: воно виховує позитивне ставлення й повагу до представників інших культур, здатність бачити різні перспективи, а також міжкультурну відповідальність (Бех, 2003).

Виховання моральності підлітка неможливе без глибокого культурного та естетичного впливу. Ідеї І. Зязюна про культуротворчу функцію освіти підкреслюють, що моральне формування особистості тісно пов'язане з її естетичним розвитком (Зязюн, с. 39-40). Учитель, який має високий рівень естетичної культури, здатний транслювати гуманістичні цінності через мистецькі засоби – зокрема через музику. Музика як емоційно насичене і ціннісне мистецтво відкриває у підлітка здатність до співпереживання, емпатії, розуміння краси не лише звуку, а й людських стосунків. І. Зязюн вказує, що не лише знання чи навички важливі у вихованні, а сам естетичний досвід педагога, його потреби, ідеали та емоційна культура.

Моральність у цьому сенсі формується не через повчання, а через занурення в культурне середовище, в якому музика відіграє роль провідника до вищих духовних цінностей. Суперечність між освітою і культурою, про яку говорить вчений, актуалізує необхідність створення у школі відповідного естетичного простору. Саме через музику, як універсальну мову емоцій і сенсів, педагог здатен розвивати у підлітка моральну чутливість, критичне мислення, потребу в гармонії та внутрішній культурі. Таким чином, музичне мистецтво може стати ефективним засобом морального виховання у сучасній педагогічній практиці.

У дослідженнях Г. Шевченко розглядає музику як джерело духовного збагачення, що здатне формувати внутрішній моральний світ особистості, розвивати емпатію, співчуття, почуття краси й добра (Шевченко, 2014). Музичне мистецтво, на її думку, сприяє глибшому емоційному сприйняттю моральних цінностей та інтеграції їх у поведінкові установки підлітків. Г. Шевченко вважає, що саме через естетичне переживання музики учень відкриває для себе вищі духовні смисли й поступово зростає як моральна особистість.

Заняття з музики (наприклад, вивчення народних чи сучасних пісень інших народів, участь у міжнародних музичних проєктах) створюють умови для формування толерантних суджень і усвідомлення спільних людських цінностей. Отже, музичне мистецтво допомагає виховувати такі моральні якості підлітків, як:

Емпатія – уміння відчувати настрій і переживання інших, що формується через співпереживання музичним героям і виконавцям;

Толерантність – шанобливе ставлення до «іншості», розвитку якої сприяє знайомство з різними музичними культурними традиціями;

Добррозичливість (співчуття) – прояв щирої добррозичливості й милосердя, що посилюється через дружні стосунки у музичних гуртах і хорах;

Позитивне спілкування та співпраця – формуються під час спільної музичної творчості і взаємодії в ансамблі.

Ці висновки підтверджують і результати різних методик: активна музикотерапія (груповий спів чи гра) викликає у підлітків стійке бажання допомагати одне одному, а звичайні уроки музики закладають основу морально-етичних норм через емоційний вплив на учнів. Як підсумовують вітчизняні та європейські дослідники, музичне мистецтво є однією з найефективніших форм естетичного виховання, через яку глибокі переживання й «духовні орієнтири» проникають у свідомість підростаючої особистості. Його використання в навчальному процесі (зокрема відповідно до

концепції НУШ) спрямоване на всебічне збагачення духовного світу юнаків і дівчат, формування їхнього емоційно-ціннісного ставлення до себе і суспільства.

Моральне виховання в підлітковому віці є одним із найскладніших і водночас найважливіших завдань сучасної педагогіки. Саме у цьому віці формується світогляд, система цінностей, розвивається здатність до морального самоконтролю, саморефлексії та емпатії. У цьому процесі важливу роль відіграє мистецтво, зокрема музика, яка, як підкреслює І. Бех, «апелує до емоційного досвіду особистості, викликаючи глибокі почуття, здатні трансформувати моральні уявлення у внутрішні переконання» (Бех, 2003).

У шкільній практиці ефективними засобами реалізації морального виховання є різноманітні форми організації музично-виховної діяльності, кожна з яких має свої дидактичні переваги та спрямована на розвиток морально-етичних якостей учнів.

Однією з найбільш універсальних форм є виховні години з музичним супроводом, де музика використовується не як фон, а як емоційно-смысловий акцент. Наприклад, при обговоренні теми «Мир та взаєморозуміння» можуть бути використані такі твори, як «Молитва за Україну», «Світ без війни», або композиція Джона Леннона «Imagine». Такі пісні не лише викликають емоційний відгук, а й стають точкою входження в розмову про моральні цінності – людяність, повагу до іншого, відповідальність за майбутнє.

Надзвичайно ефективною є також форма хорового співу та ансамблевої гри, оскільки вона вимагає від кожного учасника відповідальності, самоорганізації, уважності до інших. У процесі спільного музичного творення школярі вчаться працювати в команді, чути одне одного, взаємодіяти, поступатися. Це природним чином формує в них навички толерантної поведінки, вміння будувати стосунки на основі поваги та довіри.

Особливе місце в моральному вихованні посідає аналіз текстів пісень та музичних творів із глибоким етичним змістом. Наприклад, аналіз українських народних пісень і дум (зокрема, «Ой у полі криниченька», «Світе ясний»), у яких закладено ідеї любові до рідної землі, родинної єдності, гідності, сприяє розвитку патріотичних почуттів, співпереживання, вдячності до предків. Аналіз тексту пісні «Imagine» дозволяє учням осмислити поняття глобальної етики, миру, терпимості до інакшості, формувати гуманістичні ідеали.

Також важливим методом є інсценізація пісень та створення музично-драматичних

композицій, коли учні не лише виконують музичний твір, а й занурюються у художній образ, переживають внутрішній стан героїв, пропускають зміст крізь власний досвід. Це активізує емоційну залученість, сприяє формуванню моральної рефлексії та емпатійного ставлення до соціальних і етичних ситуацій.

Окремої уваги заслуговує слухання класичної, духовної та народної музики з наступним обговоренням. У цьому процесі учні вчаться розпізнавати емоції, які викликає музика, порівнювати їх із власними переживаннями, формувати моральні судження. Наприклад, прослуховування фрагментів із ораторії Г. Генделя «Месія» чи духовної музики Д. Бортнянського стимулює роздуми про добро, сенс життя, покликання людини. Слухання творів Л. Бетховена, зокрема «Героїчної симфонії», сприяє усвідомленню значення боротьби за справедливість, сили людського духу.

Кожна з перелічених форм і методів є не лише художнім досвідом, а й дієвим педагогічним інструментом. Вони забезпечують системне моральне зростання підлітка: від початкового емоційного переживання – до усвідомленої поведінки, орієнтованої на загальнолюдські цінності. Залучення до музики в поєднанні з педагогічною підтримкою створює умови для становлення морально зрілої, чуйної особистості, здатної до рефлексії, співчуття та активної участі у суспільному житті.

Також одним із ключових напрямів ефективної реалізації музичного мистецтва не лише як інструмента естетичного розвитку, а й як потужного ресурсу виховання гуманістичних цінностей є використання музично-педагогічних технологій, спрямованих на формування моральних якостей підлітків.

### *1. Інтегроване навчання як технологія морального виховання.*

Інтеграція музичного мистецтва з іншими гуманітарними дисциплінами – літературою, історією, етикою – забезпечує ширший світоглядний контекст для осмислення моральних явищ. Наприклад, аналіз української народної пісні в поєднанні з вивченням історичних подій дозволяє не лише емоційно співпереживати, а й раціонально осмислювати героїзм, жертвність, любов до батьківщини. Такий підхід сприяє розвитку моральної рефлексії через різні канали сприйняття – художній, історичний, філософський.

Метою інтегрованого навчання є створення міжпредметного простору для глибшого занурення в етичну проблематику. Згідно з дослідженнями Л. Масол, інтеграція мистецтва з філософією, культурологією, мовами та літературою стимулює розвиток гуманістичного

мислення школярів, їх здатності до морального судження (Масол, 2006).

### *2. Методи розвитку емоційного інтелекту через музику*

Однією з головних умов формування моральної особистості є розвиток емоційного інтелекту – здатності розпізнавати, розуміти й адекватно виражати емоції як свої, так і чужі. Музика як мистецтво емоцій безпосередньо впливає на афективну сферу підлітка. Педагогічні технології, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, можуть реалізовуватися через:

- вправи на розпізнавання емоцій у музиці (визначення настрою, внутрішнього стану персонажів музичного твору, співвіднесення музичного образу з особистим переживанням);
- створення «музичних портретів» моральних ситуацій, коли учні добирають музичний супровід до художніх або життєвих сцен, пов'язаних із поняттями добра, співчуття, прощення;
- рефлексивне слухання музичних творів із подальшим обговоренням почуттів та моральних оцінок, які виникають у слухача.

Згідно з теорією І. Беха, формування моральної свідомості має опиратися не лише на знання про моральні норми, а й на глибоку емоційну включеність у моральні ситуації, що є ключовим механізмом самовиховання (Бех, 2003).

### *3. Метод проєктів у музично-виховній діяльності*

Метод проєктів відкриває широкі можливості для формування моральних якостей у процесі особистісно значущої діяльності. Підлітки залучаються до створення музичних презентацій, тематичних концертів, літературно-музичних композицій, що розкривають моральні теми: мир, любов, милосердя, толерантність, боротьба з насильством, екологічна відповідальність тощо. Участь у таких проєктах стимулює ініціативність, творчість, співпрацю, відповідальність за спільну справу.

Проєктна діяльність має виразну ціннісну орієнтацію: учні не лише здобувають інформацію, а й вчаться її оцінювати з моральної точки зору, обґрунтовувати власну позицію, створювати морально значущий культурний продукт. Це відповідає вимогам компетентнісного підходу в освіті, що підкреслюється в концепції Нової української школи (Шевченко, 2020).

### *4. Елементи музикотерапії в контексті соціалізації та регуляції поведінки*

Музикотерапевтичні технології дедалі активніше впроваджуються в освітній процес як

інструмент психоемоційної підтримки, розвитку здатності до саморегуляції, подолання агресії, тривожності, замкнутості. Вони особливо ефективні у роботі з підлітками з проявами девіантної поведінки або низьким рівнем емоційної культури.

Музикотерапія включає індивідуальні та групові заняття з активним або рецептивним прослуховуванням музики, вокальною імпровізацією, ритмічними вправами, створенням музичних колажів. У межах таких практик учні вчаться ідентифікувати власний емоційний стан, безпечно його виражати, формувати навички конструктивного спілкування та емоційної підтримки інших.

Позитивний вплив музикотерапевтичного підходу на розвиток емоційної врівноваженості, емпатії, внутрішньої гармонії підтверджується низкою досліджень українських та зарубіжних педагогів і психологів (О. Рудницька, Г. Шевченко, Є. Артем'єва, Е. Гіллс).

Саме музично-педагогічні технології створюють унікальний виховний простір, у якому поєднується естетичне й моральне, емоційне та інтелектуальне, індивідуальне й соціальне. Завдяки інтегрованому підходу, розвитку емоційного інтелекту, проектній діяльності та елементам музикотерапії підлітки залучаються до активного пізнання моральних цінностей через переживання, осмислення й творчу діяльність. Це сприяє формуванню морально зрілої, емпатійної, відповідальної особистості, здатної до гуманістичного діалогу з іншими людьми та світом.

Висновки. Отже, наукові розвідки свідчать: музична освіта і творчість не лише виховують естетичний смак і музичні здібності, але й служать ефективним інструментом морального розвитку підлітків. Вони сприяють формуванню емпатії, співчуття, терпимості та інших високих моральних якостей, що дає підґрунтя для росту гармонійної й відповідальної особистості.

**Список використаних джерел**

Бех, І.Д. (2003). *Виховання особистості: у 2-х кн.* Київ: Либідь, (1).

Зязюн, І.А. (2005). Освітній простір культури в педагогічній теорії. *Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський щорічник.* Ченстохова-Київ: Видавництво Академії ім. Яна Длугоша в Ченстохові. (7). 35–46.

Масол, Л.М. (2006). *Мистецтво в школі: методологія і методика.* Київ: Генеза.

Кифенко, А.М. (2015). Хорове мистецтво як художньо-комунікативний процес. *Наукова дискусія: теорія, практика, інновації: V Всеукраїнська з міжнародною участю науково-практична заочна конференція.* Київ: ГО «ЮМП».

Рудницька, О.В. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька:* навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 360 с.

Шевченко, Г.П. (2020). Гармонійна єдність духовності, культури, освіти і виховання особистості. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії».* 1 (21). С. 82–90.

Шевченко, Ю.М. (2014). Гармонізація естетичної культури майбутніх учителів початкових класів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету.* Серія: Педагогіка. 2 (13). 218–222.

Tu J., & Fu H. (2024). The Impact of Musical Empathy on Prosocial Behavior in Adolescents. *Journal of Youth Psychology and Arts Education*, 18 (1), 45–59.

**Відомості про автора:**

**Шевченко Юлія Михайлівна**  
shevchenko\_yuliia@mdpu.org.ua  
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-90-94

Матеріал надійшов до редакції 18. 06. 2025 р.  
Прийнято до друку 23. 06. 2025 р.

**References**

Bekh, I.D. (2003). *Vykhovannia osobystosti [Education of personality] (Vol. 1).* Kyiv: Lybid. [in Ukrainian]

Ziaziun, I.A. *Osvitnyi prostir kul'tury v pedahohichniy teorii / Ivan Andriyovych Ziaziun / Profesiyna osvita: pedahohika i psykhohohiya. Ukrayins'ko-pol's'kyy shchorichnyk. Za red. I. Ziaziuna, T. Levovyts'koho, N. Nychkalo, I. Vil'sh. Chenchtokhova-Kyyiv: Vydavnytstvo Akademiyi im. Yana Dluhosha v Chenchtokhovi. 2005. Vyp. 7. S. 35-46.* [in Ukrainian]

Masol, L.M. (2006). *Mystetstvo v shkoli: Metodolohiia i metodyka [Art in school: Methodology and methods].* Kyiv: Henesa. [in Ukrainian]

Rudnytska, O.V. (2005). *Rudnytska O.V. Pedahohika: zahalna ta mystetska: Navchalnyi posibnyk. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan.* [in Ukrainian]

Shevchenko, H.P. (2009). *Harmonijna jednist' dukhovnosti, kul'tury, osvity i vykhovannia osobystosti. Vseukrains'kyj naukovo-praktychnyj zhurnal «Dyktor shkoly, litseiu, himnazii».* 2020. № 1 (21). S. 82–90. [in Ukrainian]

Shevchenko Yu.M. *Harmonizatsiia estetychnoi kultury maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika. 2014. 2 (13). 218-222.* [in Ukrainian]

Tu, J., & Fu, H. (2024). The Impact of Musical Empathy on Prosocial Behavior in Adolescents. *Journal of Youth Psychology and Arts Education*, 18 (1), 45–59. [in English]

**Information about the author:**

**Shevchenko Yuliia Mykhailivna**  
shevchenko\_yuliia@mdpu.org.ua  
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-90-94

Received at the editorial office 18. 06. 2025.  
Accepted for publishing 23. 06. 2025.

## СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

UDC 373.5.015.3:005.32:004.85

### UNLOCKING POTENTIAL: LEVERAGING ACHIEVEMENT SYSTEMS TO INSPIRE SECONDARY STUDENTS' LEARNING IN THE DIGITAL ERA

Vladislav Oboznyi, Alina Maslova

*Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University*

#### Resume:

This publication delves into the transformative potential of achievement-based gamification within Ukrainian secondary education, focusing on English and Geography classes. As the digital revolution reshapes pedagogical practices, Ukrainian schools are integrating gamified strategies to enhance both motivation and engagement among students. The study introduces a system of "achievements" inspired by popular gaming platforms such as Steam, PlayStation Network, and Xbox Live, reimagining academic tasks as motivational challenges that encourage incremental progress, mastery, and personal growth.

Grounded in educational psychology and gamification theory, the research highlights how achievements tailored to core competencies – such as reading, writing, speaking, listening, and digital literacy for English classes, and map skills, cultural awareness, and environmental studies for Geography – can foster intrinsic motivation and a sense of accomplishment among learners. By presenting practical examples of achievements and step-by-step implementation strategies, the study provides educators with actionable insights into leveraging gamification to promote self-motivation, collaboration, and 21st-century skills in Ukrainian classrooms.

Key findings underscore the positive impact of gamified achievements on self-regulation, goal setting, and the cultivation of digital literacy. The publication concludes with detailed recommendations for deploying a tiered achievements system, comprehensive teacher training, and innovative reward structures to sustain an engaging and productive learning environment. This work significantly enriches the discourse on educational gamification, positioning structured achievements as a powerful tool for inspiring the next generation of learners in a rapidly digitalizing world.

#### Key words:

gamification in education; learning achievement system; student motivation; secondary school students; English language; Geography education; goal-oriented learning.

#### Анотація:

**Обозний Владислав, Маслова Аліна. Розкриття потенціалу: використання систем досягнень для натхнення на навчання школярів у цифрову епоху.**

У статті досліджено трансформаційний потенціал гейміфікації навчальних досягнень здобувачів середньої освіти, що може бути використаний на уроках англійської мови та географії. Дослідженням запропоновано систему «досягнень», натхненну популярними ігровими платформами, такими як Steam, PlayStation Network та Xbox Live, переосмислюючи навчальні завдання як мотиваційні виклики. У статті наведено практичні приклади застосування навчальних досягнень та покрокові стратегії їх впровадження.

Авторами підкреслено, що пропонується система навчальних досягнень, адаптована до ключових компетентностей – таких як читання, письмо, говоріння, аудіювання та цифрова грамотність для уроків англійської мови, а також робота з картами, культурна обізнаність і дослідження навколишнього середовища для географії – може розвивати внутрішню мотивацію та відчуття успіху серед школярів.

#### Ключові слова:

гейміфікація в освіті; система навчальних досягнень; мотивація учнів; здобувачі середньої освіти; англійська мова; географія; цілеспрямоване навчання.

Setting of the problem. The rapid advancement of digital technologies is reshaping educational methodologies worldwide, and Ukrainian secondary education is no exception. However, traditional teaching methods often fail to engage digitally-minded students, leading to a lack of motivation and active participation in learning. Despite the integration of digital tools, there still remains a gap in utilizing game-based strategies, such as learning achievement systems, to foster secondary school learners' engagement and autonomy. This gap underscores the need to explore how gamification can be applied to address motivational challenges and enhance students' outcomes in Ukrainian schools, particularly in English and Geography classes.

Analysis of Recent Research and Publications. The issue of gamification in education has recently attracted attention of both – domestic (O. Ameridze,

O. Karabin, Ye. Kriukova, N. Moshkova, L. Mykhailova, O. Sagan, I. Semenyshyna, etc.) and foreign scholars (N. Ayansina, N. Cavus, J. Chen, E. Deci, D. Dixon, S. Deterding, J.P. Gee, J. Hamari, J. Hammer, I. Ibrahim, R. Khaled, K. Kapp, J. Koivisto, L. Marques, T. Modupeola, M. Liang, J. Lee, L. Nacke, M. Okonkwo, S. Rigo, R. Ryan, H. Sarsa, R. Smiderle, etc.). Nevertheless, we consider that certain aspects of the stated problem remain insufficiently explored, highlighting the importance and urgency of further research in this field.

Gamification, defined as the application of game design elements in non-game contexts (Smiderle et al., 2020; Chen & Liang, 2022), has been recognized as a powerful tool for increasing engagement and motivation in education. Research by Deterding et al. highlights its ability to create

compelling learning environments that align with students' goals through structured rewards (Deterding et al., 2011, p. 10). Ryan and Deci's Self-determination theory emphasizes the importance of autonomy, competence, and relatedness in fostering intrinsic motivation, all of which can be supported by gamified achievement systems (Ryan & Deci, 2000, p. 77). Moreover, integrating educational practices with game elements can bring significant benefits, particularly in fostering essential 21st-century skills. Gamification has the potential to inspire students to actively participate in the classroom, provide teachers with more effective tools to support and reward learners, and encourage students to fully immerse themselves in the learning process. It highlights how education can be an enjoyable journey, and by merging informal and formal learning, it motivates students to embrace learning as a holistic, lifelong, and deeply enriching experience based on achieving desired outcomes (Lee & Hammer, 2011, p. 4).

Hamari, Koivisto, and Sarsa demonstrate that achievement-based learning can encourage goal setting, collaboration, and personal growth (Hamari et al., 2014, p. 3028). In the Ukrainian context, educational reforms emphasize digital literacy and innovative teaching practices, such as gamification and ICT tools, to enhance classroom engagement and prepare students for a digital society (Ukrainian Ministry of Education, 2020). This idea is confirmed by numerous research of domestic scholars which consider gamification as a modern educational trend (Sagan, 2022, p. 13), innovative learning and teaching technology which improves educational process (Moshkova et al., 2024, p. 85), and innovative case of professional training of teaching staff of higher education institutions (Mykhailova et al., 2023). However, there is limited exploration of gamification's practical application in specific subjects such as English and Geography, presenting a significant research opportunity.

Achievement systems in gaming platforms such as Steam and PlayStation Network have shown how players are motivated to complete tasks for rewards. Transferring similar strategies to the classroom can be effective, where achievements act as motivational drivers, encouraging students to master content and skills incrementally (Gee, 2008, p. 38).

Introducing an achievement system in English classes can make language learning more dynamic and engaging. Examples include "Bookworm Badge," "Grammar Guru," and "Creative Composer," which focus on key competencies like reading, writing, and digital literacy (Kapp, 2012, p. 22). Geography classes can similarly benefit from badges like "Cartography Cadet" or "Eco Warrior," which enhance map skills, environmental awareness, and sustainability education.

Thus, the **purpose** of this publication is to propose and analyze a structured achievement system tailored to English and Geography classes in secondary schools. This system seeks to enhance student engagement and motivation by integrating game-based elements into the learning process.

Recent studies highlight gamification as a tool that increases students' intrinsic motivation and academic engagement (Deterding et al., 2011, p. 15). It creates a compelling learning environment by aligning student goals with achievable rewards. A well-designed achievements system meets three main motivational needs: autonomy, competence, and relatedness (Ryan & Deci, 2000, p. 14).

Ukraine's educational reform emphasizes digital literacy and innovative teaching methods, including the integration of ICT tools and gamification in the classroom (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2020). This shift prepares students for the demands of a digital society and promotes digital citizenship from an early age.

Achievement-based learning can stimulate competition, collaboration, and personal growth (Cavus et al., 2023, p. 212). Students are more likely to set learning goals, work towards them, and feel a sense of accomplishment, which strengthens their commitment to learning.

Achievement systems in gaming platforms such as Steam and PlayStation Network have shown how players are motivated to complete tasks for rewards. Translating similar strategies to the classroom can be effective, where achievements act as motivational drivers, encouraging students to master content and skills incrementally (Gee, 2008, p. 28).

Introducing an achievement system in English classes can make language learning more dynamic and engaging. We suggest that the following examples demonstrate potential English achievements across reading, writing, speaking, listening, vocabulary, and digital literacy:

#### **Linguistic Achievements**

"Bookworm Badge": read a set number of books, stories, articles (e.g., 5, 10, 15).

"Diverse Reader": read different genres, such as mystery, sci-fi, fantasy, biography, etc.

"Reading Marathon": read a book every week for a certain number of weeks.

"Detail Detective": answer comprehension questions correctly or identify key themes and details in a story.

"Close Reader": spot and explain five figurative language examples (e.g., similes, metaphors) in a reading passage.

"Grammar Guru": complete grammar exercises with a high level of accuracy.

"Word Wizard": use a list of advanced vocabulary words correctly in sentences or writing assignments.

"Creative Composer": write an original story, poem, or essay on a given topic.

"Peer Editor": provide helpful feedback on classmates' writing, focusing on both content and grammar.

"Perfect Paragraph": write a coherent, well-structured paragraph with a clear main idea and supporting details.

"Self-Reflector": review a previous piece of writing, revise it, and identify areas of improvement.

"Clear Communicator": give a short speech or presentation on a chosen topic.

"Smooth Speaker": hold a conversation without using filler words (e.g., "like," "um") for a certain time.

"Discussion Leader": lead a class discussion, keeping it organized and on topic.

"Role Player": act out a character or situation in a role-play activity using expressive language.

"Persuasive Speaker": present a persuasive argument on a chosen topic using logical reasoning and supporting evidence.

"Attentive Listener": take accurate notes during a lecture or class discussion.

"Active Listener": show good listening skills by responding to classmates' points in discussions.

"Comprehension Champ": answer comprehension questions based on an audio clip or spoken passage.

"Detail Spotter": identify specific details in a story, news clip, or video.

"Vocab Champion": learn and use a set number of new vocabulary words each week.

"Idiom Insider": use a list of idioms or expressions correctly in speaking or writing.

"Perfect Pronouncer": pronounce a list of challenging words correctly after practicing.

"Synonym Finder": replace simple words with more advanced or precise synonyms in writing.

"Self-Starter": complete an additional assignment or activity outside of regular classwork.

"Curious Learner": research and share something interesting about English literature or language history.

"Language Explorer": try learning phrases or words from a dialect or accent within the English language.

### **Platinum Achievement – "Master of Language"**

To earn the "Master of Language" title, students should complete an advanced, multifaceted English project that demonstrates excellence in a range of skills:

Literary Analysis: read a classic novel or advanced literary work and write a detailed, analytical essay (minimum 1000 words) including themes, character development, and historical context.

Creative Composition: write an original story or collection inspired by the analyzed work, demonstrating polished grammar and creative use of literary devices.

Presentation and Public Speaking: present their analysis and creative work in a 10-minute presentation, answering questions from peers.

Peer Mentoring: assist a peer with an English assignment, reflecting on the process and its insights.

Community Engagement: contribute to an English-related project outside the classroom, such as a book club or newsletter.

### **Geographical Achievements**

"Cartography Cadet": create a hand-drawn or digital map of a local area, labeling major landmarks and physical features accurately.

"Map Master": analyze and interpret topographic, political, and climate maps to answer specific questions.

"Pathfinder": complete a mapping exercise where students must plot an optimal route between two locations, considering physical barriers.

"Data Detective": use a set of geographic data (e.g., climate, population, or economic) to create a simple graph or chart.

"Population Analyst": compare population data for two countries and create an infographic or report on key differences.

"Climate Correlator": analyze climate data for a location over time and draw conclusions about climate trends or anomalies.

"Eco Warrior": complete a project on a local environmental issue, such as pollution or habitat loss, including research and possible solutions.

"Biodiversity Buddy": research a local ecosystem and present findings on its flora, fauna, and environmental threats.

"Sustainable Scholar": present a case study on sustainability practices in a chosen country, covering agriculture, energy, or urban planning.

"Culture Explorer": research and present on the culture, language, and traditions of a country or region of interest.

"Global Cuisine Chef": research traditional food from a specific region and prepare a dish with an explanation of its cultural significance.

"Traditions Tracker": identify and explain the significance of a cultural festival from another country.

"Disaster Analyst": research a recent natural disaster and present its causes, effects, and mitigation strategies.

"Conflict Cartographer": map the geographic impact of a historical or current conflict, explaining key factors like resources and borders.

"Global Health Analyst": research a global health issue and create an infographic about geography's influence on its spread or control.

"GIS Rookie": complete a project using Geographic Information Systems (GIS) to create a thematic map.

"Satellite Sleuth": analyze satellite imagery to identify landforms, weather patterns, or human impact (e.g., deforestation).

"Interactive Map Maker": use a digital tool to create an interactive map with layered data sets (e.g., population density, climate zones).

### Platinum Achievement – "Master of Geography"

To earn the "Master of Geography" title, students must complete a comprehensive capstone project, including:

Research: analyze a key geographic issue in a major world region, producing a 1500-word report with background research and proposed solutions.

GIS Mapping: create a detailed thematic map to support the research findings, with annotated data layers.

Fieldwork and Documentation: conduct field observations of a local site, documenting findings with photos and notes.

Presentation: summarize findings in a clear, well-organized class presentation, answering peers' questions.

Community Contribution: engage in a community project related to geography, such as a sustainability campaign or environmental awareness initiative.

The successful integration of achievements in Ukrainian schools depends on a clear, structured implementation process. The following methods are recommended:

**Conclusions and prospects for further investigation in the area.** Achievement-based gamification in education provides a promising approach addressing the motivational challenges faced by modern classrooms, particularly in Ukraine, where digital reforms are actively transforming the educational landscape. By incorporating achievements modeled after popular gaming platforms, this study demonstrates the potential to enhance secondary students' engagement, promote incremental mastery, and foster a sense of

accomplishment across diverse subjects such as English and Geography. Achievement systems not only make learning more interactive and rewarding but also align with key educational objectives like digital literacy, collaboration, and self-motivation. Examples such as "Bookworm Badge" in English or "Eco Warrior" in Geography show how achievements can be tailored to encourage specific skills while maintaining a friendly and engaging environment for students.

The findings emphasize that well-structured achievement systems can meet critical motivational needs, such as autonomy, competence, and relatedness, as outlined in Self-Determination Theory. Through a combination of practical tasks, digital tools, and teacher-guided implementation strategies, gamification in the classroom bridges the gap between traditional pedagogy and the expectations of digitally minded learners. A tiered system of rewards, coupled with teacher training and clear objectives, ensures sustainability and scalability across various educational contexts. Furthermore, this system aligns well with Ukraine's broader reforms, which prioritize innovative teaching methods, ICT integration, and preparation for the demands of a global digital society.

Looking ahead, the adoption of gamification strategies presents exciting opportunities for educators to foster deeper engagement and lifelong learning among students. By leveraging achievements as a motivational tool, secondary schools can create classrooms where students are not only active participants but also take ownership of their learning journeys. Future research should explore the long-term impacts of gamification on academic performance and emotional resilience, as well as its potential integration with emerging technologies such as virtual and augmented reality. With the right investment in teacher training and resource development, gamified education can inspire a new generation of learners to embrace challenges with enthusiasm and confidence in a rapidly evolving digital world.

### References

- Cavus, N., Ibrahim, I., Okonkwo, O., Bode Ayansina, N., & Modupeola, T. (2023). The Effects of Gamification in Education: A Systematic Literature Review. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 14 (2), 211-241. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/14.2/452>. [in English]
- Chen, J., Liang, M. (2022). Play hard, study hard? The influence of gamification on students' study engagement. *Front. Psychol.* 13:994700. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.994700. [in English]
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*. P. 9–15. DOI: 10.1145/2181037.2181040. [in English]

### Список використаних джерел

- Cavus, N., Ibrahim, I., Okonkwo, O., Bode Ayansina, N., & Modupeola, T. (2023). The Effects of Gamification in Education: A Systematic Literature Review. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 14 (2), 211-241. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/14.2/452>.
- Chen, J., Liang, M. (2022). Play hard, study hard? The influence of gamification on students' study engagement. *Front. Psychol.* 13:994700. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.994700.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification." *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*. P. 9–15. DOI: 10.1145/2181037.2181040.

- Gee, J.P. (2008). Learning and games. *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. Cambridge, MA: MIT Press. P. 21–40. [in English]
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. *47th Hawaii International Conference on System Sciences*. P. 3025–3034. DOI: 10.1109/HICSS.2014.377. [in English]
- Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Wiley. P. 1–303. [in English]
- Lee, J.J., Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*. 15 (2), 1–5. [in English]
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020). Educational reforms and the integration of digital tools in classrooms. Official Ministry Report. URL: [minedu.gov.ua](http://minedu.gov.ua). [in Ukrainian]
- Moshkova, N., Aliexsieieva, H., Horbatiuk, L., Kravchenko, N., Cortez, J.I. (2024). Gamification as one of the trends in modern education. *Youth and the market*. 4 (224), 82–87. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300147>. [in Ukrainian]
- Mykhailova, L.M., mSemenyshyna, I.V., Krasnoshchok, I.P., Stupenkov, S.O. (2023). Gamification as an innovative case of professional training of teaching staff of higher education institutions in the conditions of distance learning. *Academic visions*. 18. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7795391>. [in Ukrainian]
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 55 (1), 68–78. [in English]
- Sagan, O. Gamification as a modern educational trend. (2022). *Pedagogical sciences*. 100, 12–18. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-2>. [in Ukrainian]
- Smiderle, R., Rigo, S.J., & Marques, L.B. (2020). The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits. *Smart Learn. Environ*. 7, 3. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0098-x>. [in English]
- Gee, J.P. (2008). Learning and games. *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. Cambridge, MA: MIT Press. P. 21–40.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. *47th Hawaii International Conference on System Sciences*. P. 3025–3034. DOI: 10.1109/HICSS.2014.377.
- Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Wiley. P. 1–303.
- Lee, J.J., Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*. 15 (2), 1–5.
- Міністерство освіти і науки України. (2020). *Освітні реформи та інтеграція цифрових інструментів у класи*. Офіційний звіт міністерства. URL: [minedu.gov.ua](http://minedu.gov.ua).
- Мошкова, Н., Алексєєва, Г., Горбатюк, Л., Кравченко, Н., & Кортєз, Х. (2024). Гейміфікація як один із трендів сучасної освіти. *Молодь і ринок*. № 4 (224). С. 82–27. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300147>.
- Михайлова, Л.М., Семенишина, І.В., Красношчок, І.П., & Ступеньков, С.О. (2023). Гейміфікація як інноваційний кейс професійної підготовки педагогічних працівників ЗВО в умовах дистанційного навчання. *Академічні візії*. Вип. 18. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7795391>.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 55 (1), 68–78.
- Саган, О.В. (2022). Гейміфікація як сучасний освітній тренд. *Педагогічні науки*. Вип. 100. С. 12–18. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-2>.
- Smiderle, R., Rigo, S.J., & Marques, L.B. (2020). The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits. *Smart Learn. Environ*. 7, 3. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0098-x>.

**Information about the authors:****Oboznyi Vladislav Oleksiiovich**

mrundexpented@gmail.com

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State

Pedagogical University

Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,

Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

**Maslova Alina Viktorivna**

mav2429@gmail.com

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State

Pedagogical University

Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,

Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-95-99

Матеріал надійшов до редакції 11. 02. 2025 р.

Принято до друку 13. 03. 2025 р.

**Відомості про авторів:****Обозний Владислав Олексійович**

mrundexpented@gmail.com

Мелітопольський державний

педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя,

Запорізька обл., 69000, Україна

**Маслова Аліна Вікторівна**

mav2429@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний

університет імені Богдана Хмельницького

вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя,

Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-95-99

Received at the editorial office 11. 02. 2025.

Accepted for publishing 13. 03. 2025.

## MULTIMODALITY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Natalia Zinenko

*Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University*

### Resume:

This article closely studies the implementation of the multimodality concept in English Language Teaching (ELT). The author defines what is meant by multimodality and multimodal literacy, discusses the concepts of viewing and representing and how these can be incorporated into the classroom practice. It is emphasized that in recent decades, literacy has shifted from being understood solely by reading and writing printed text to a more expansive concept that includes various semiotic resources: visual, auditory, gestural, spatial, and linguistic. The article examines the pedagogical importance of developing students' representing skills, outlines classroom-based integration strategies, explores how representing can be extended beyond the classroom, and offers practical examples for English language educators. Grounded in current multimodal theory and practice, the article emphasizes representing as both a creative and cognitive process fundamental to contemporary literacy. The article also explores the implications of multimodal literacy for three key educational pillars in English Language Teaching: course materials, curriculum design, and teacher professional development. Drawing on theoretical frameworks and empirical research, it argues that embracing multimodal approaches enhances learner engagement, addresses diverse literacies, and requires systemic change in how language education is conceptualized and delivered.

### Key words:

multimodality; ELT; student; multimodal literacy; viewing; representing; assessment.

### Анотація:

**Зіненко Наталія. Мультиmodalність у викладанні англійської мови.**

У статті детально досліджується впровадження концепції мультиmodalності у викладанні англійської мови. Автор дає визначення термінам «мультиmodalність» і «мультиmodalна грамотність», розглядає поняття візуалізації та репрезентації, а також способи їх інтеграції в навчальну практику. Наголошується, що в останні десятиліття поняття грамотності вийшло за межі традиційного розуміння, яке передбачає уміння читати і писати друкований текст, і нині охоплює різноманітні семіотичні ресурси: візуальні, аудіальні, жестикуляційні, просторові та лінгвістичні. Стаття аналізує важливість розвитку в учнів умінь репрезентації, окреслює стратегії інтеграції в навчальне середовище, досліджує можливості виходу репрезентативних навичок за межі класної кімнати та пропонує практичні приклади для викладачів англійської мови. Спираючись на сучасну теорію та практику мультиmodalності, автор підкреслює, що репрезентація є як творчим, так і когнітивним процесом, що є основою сучасної грамотності. Окрім того, стаття розглядає наслідки мультиmodalної грамотності для трьох ключових аспектів викладання англійської мови: навчальні матеріали, проектування навчальних програм і професійний розвиток вчителів. На основі теоретичних засад та емпіричних досліджень висловлюється думка, що впровадження мультиmodalного підходу сприяє залученню учнів, враховує різноманіття форм грамотності та вимагає системних змін у способі концептуалізації та реалізації мовної освіти.

### Ключові слова:

multimodality; English as a second language; student; multimodal literacy; review; representation; assessment.

Setting of the problem. The concept of multimodality in teaching English refers to the integration of multiple modes of communication, such as text, images, gestures, audio, video, and digital tools into language instruction. While this approach enhances student engagement and reflects real-world communication practices, its implementation raises challenges related to pedagogy, accessibility, and assessment. The adoption of multimodality in English Language Teaching (ELT) marks a significant departure from traditional, predominantly text-centric teaching methods. This approach, which integrates various modes of communication, aims to mirror the complexity and diversity of real-world communication more accurately. This shift not only enhances the teaching and learning experience but also prepares students more effectively for the multifaceted nature of contemporary communication (Zirit Carrizo, F.). Multimodality, as defined by Jewitt and Kress (2003), involves the use of multiple semiotic modes in communication, each contributing to the meaning-making process. These modes include linguistic, visual, audio, gestural, and spatial elements, all of which play a significant role in how we understand and interact with the world (Kress, G., 2010, p. 87). In ELT, the incorporation of these

modes seeks to engage learners in a more holistic and interactive learning experience, recognizing that language learning extends beyond mere textual comprehension (Jewitt, C., & Kress, G., 2003). There are certain challenges in using multimodality in ELT. First, it is complexity in implementation. Teachers may find it difficult to design lessons that balance various modes effectively. Over-reliance on digital tools might overshadow the linguistic aspects of learning. Second, it is the problem of equity and accessibility. Not all students have equal access to technology, and some may struggle with certain modes (e.g., those with hearing or visual impairments). Another problem is assessment issues. Traditional assessment models are not well-suited to measure multimodal skills, making it hard to evaluate students' progress comprehensively.

Analysis of the latest research and publications. It should be noted that the issue of multimodality in ELT is broadly studied by foreign authors. As for Ukrainian researchers, this issue seems to be quite new in the domestic science. Gunther Kress and Theo van Leeuwen explore the theory of multimodal communication, emphasizing the interplay between different semiotic resources in meaning-making. In their work *Multimodal Discourse: The Modes and*

*Media of Contemporary Communication* (2001), they argue that traditional language teaching often neglects the full range of communicative tools available in contemporary contexts. They highlight the need for educators to recognize non-linguistic modes (e.g., images and layout) as integral to communication, encouraging a broader approach to literacy. Carey Jewitt (2008) examines the role of technology in multimodal learning, particularly in classrooms. Her research emphasizes how multimodality can enhance engagement but requires a paradigm shift in teaching practices. She proposes that teachers need to view communication as multimodal by default, integrating visual, auditory, and digital elements seamlessly into their pedagogy. In works like *Visible Learning*, John Hattie (2009) evaluates the impact of multimodal approaches on student achievement. He underscores the importance of clarity in multimodal instruction to ensure that additional modes do not distract but enhance learning. Hattie's analysis of effective teaching strategies reveals that multimodality is impactful when aligned with clear learning objectives. In her influential article *Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice?* Maureen Walsh (2010) explores the concept of *multimodal literacy* and its implications for classroom practice, particularly in the context of evolving digital technologies. Her work is grounded in the need for literacy education to adapt to the multimodal nature of contemporary communication, which increasingly integrates text, images, sound, and interactivity. She insists that teachers should integrate multimodal texts (e.g., videos, websites, digital storytelling) into their lessons to mirror the multimodal nature of real-world communication. Walsh emphasizes the importance of scaffolding students' ability to analyze and create multimodal texts, developing both critical thinking and technical skills. Evaluating multimodal literacy requires new approaches that consider the interplay of modes rather than isolating them. Walsh highlights how digital tools enable the creation and sharing of multimodal texts but also require educators to rethink pedagogy. The rise of multimedia platforms calls for both teacher training and student engagement with digital media literacy. While her insights are globally relevant, Walsh grounds her analysis in the Australian education system, making it particularly useful for educators and policymakers in similar contexts. However, while grounded in the Australian context, Walsh's recommendations may not fully account for cultural and educational differences in other regions. Although Walsh identifies the need for new assessment strategies, her article offers limited guidance on practical implementation.

The purpose of the article is to define what is meant by multimodality and multimodal literacy, to discuss the concepts of viewing and representing and

how these can be incorporated into the classroom practice. Also, we will consider implications of multimodal literacy for course materials, professional development and assessment.

Presentation of the main research material. The nature of communication in the 21st century is fundamentally multimodal. Learners encounter and produce meaning through a wide range of semiotic resources beyond print, i.e., images, gestures, music, spatial design, and digital elements. As a result, educational paradigms are shifting toward multimodal literacy, which involves the ability to interpret and construct meaning using multiple modes of communication (Kress, G., 2010, p. 79). In the context of English Language Teaching (ELT), fostering multimodal literacy is crucial, as it equips learners to navigate and engage with the complex communicative landscapes, which they encounter both within and beyond the classroom (Walsh, M., 2010, p. 211). In the context of the modern educational environment, it is essential that teachers should develop the skill of viewing together with listening, speaking and writing skills. Viewing can be defined as the active and critical engagement with visual and audio-visual texts. Unlike passive watching, viewing requires learners to decode, interpret, and evaluate meaning across visual elements, contributing to broader comprehension and language acquisition (Walsh, M., 2010, p. 214). Viewing as a literacy skill supports students in navigating today's visually rich environments, both educational and social. Research emphasizes several reasons why developing viewing should be integral to English language teaching. First, it supports comprehension and language development, since viewing visual narratives enhances students' understanding of plot, tone, and cultural context, providing visual scaffolding to support vocabulary acquisition and inferencing (Serafini, F., 2014, p. 19). Second, it develops critical media literacy, since learners become aware of bias, framing, and persuasion techniques used in media, fostering autonomy and skepticism in digital contexts (Hobbs, R., 2011, p. 74). Also, it reflects real-world communication. As communication is increasingly visual through social media, advertising, and infotainment, students must be prepared to interpret meaning beyond traditional texts (Jewitt, C., 2008, p. 243). Thus, viewing is not merely an auxiliary skill but central to meaning-making in modern education.

It should be mentioned that integrating viewing into English language instruction requires pedagogical intentionality. The following steps provide a scaffolded approach for teachers. First of all, it is important to introduce the concept of viewing. Teachers should help students understand what "viewing" entails, namely that it engages with images and video for meaning, not simply

entertainment. Critical questioning such as “What message is this image sending?” or “How does the filmmaker use colour or sound to influence us?” invites deeper interaction (Callow, J., 2013, p. 66). Also, students should be explicitly taught how visual techniques function, including:

- composition, framing, and layout in still images;
- cinematic devices such as camera angles, lighting, sound, and editing in moving images (Burn, A., & Parker, D., 2003, p. 92).

In order to develop the skill of viewing a range of texts should be used, including film and video clips, advertisements and political posters, infographics and memes, picture books and comics. These expose students to different genres, audiences, and rhetorical strategies (Walsh, M., 2010, p. 221). Teachers can model active viewing by “thinking aloud” their interpretations, and students can work in groups to share perspectives. This builds interpretive communities and helps learners become aware of how different viewers read the same image differently (Callow, J., 2008, p. 61).

It is important to remember that viewing is not limited to school settings. In fact, most students interact with multimodal content more frequently outside the classroom than within. Teachers can harness this engagement through structured extensions. These can be media journals. Students reflect on visual texts they encounter daily, such as YouTube videos, Instagram stories, news, and advertising, and analyze their design and message (Serafini, F., 2014, p. 93). Students’ homework can also be multimodal. Assigning short films or video blogs followed by written or oral responses strengthens comprehension and critical awareness. Out of doubt, parental involvement is important. Encouraging family discussions around media (e.g., “What do you think the ad was trying to do?”) nurtures lifelong media literacy. Viewing thus becomes a bridge between formal and informal learning.

There is also such a concept as intensive viewing. It refers to the focused, repeated analysis of short visual or audio-visual texts. It is a core technique in the language classroom for developing both linguistic and multimodal competencies (Field, J., 2008, p. 112). The key features of intensive viewing include:

- repetition: watching a short clip several times with different focus points (general meaning, language use, visual techniques);
- annotation and discussion: students note how sound, camera work, or color supports the story or tone;
- language integration: activities such as vocabulary extraction, dialogue gap-filling, or script rewriting enhance language practice (Canning-Wilson, C., 2000, p. 3).

This method is especially powerful when teaching learners to connect form and meaning across modes, and to engage with the intentions of multimodal authors.

Another important skill which is essential for the development of multimodal literacy and for developing learners’ multimodal communicative competence is the skill of representing. It has emerged as a critical component of English language teaching and learning. Representing encompasses the ability to create, design, and present meaning visually, digitally, orally, and spatially, alongside traditional written modes.

In the era of digital and visual media, literacy no longer pertains solely to reading and writing. Multimodal literacy, as defined by scholars such as Kress (2010), involves the ability to interpret and produce meaning across multiple modes: visual, spatial, aural, gestural, and linguistic. Within this framework, the skill of representing refers to learners’ capacity to express ideas, tell stories, and construct arguments using combinations of these modes (Callow, J., 2008, p. 64). The importance of representing lies in its ability to engage learners as *designers of meaning*, rather than passive receivers. It empowers them to participate actively in contemporary communication, both inside and beyond educational contexts (Jewitt, C., 2008, p. 252). Thus, representing is essential to multimodal literacy for several reasons. First, it supports diverse expression. It allows students to communicate complex ideas using visuals, gestures, audio, and digital tools, accommodating diverse learning styles and proficiencies (Serafini, F., 2014, p. 56). Second, it promotes higher-order thinking. Representing requires planning, organizing, designing, and reflecting on communication choices, these are skills associated with creativity and critical thinking (Walsh, M., 2010, p. 217). Also, it connects language with other modes. When students create infographics, storyboards, or video blogs, they are integrating written, spoken, and visual language in meaningful ways (Burn, A., & Durran, J., 2007, p. 43). As such, representing is central to preparing students for real-world communication that extends beyond traditional writing. To support the development of representing, teachers need structured pedagogical strategies that foster creativity, semiotic awareness, and communicative clarity. It is also important that teachers should help students become aware of the different modes available for meaning-making, such as colour, layout, movement, sound, and typography, and how these influence communication (Kress, G., & van Leeuwen, T., 2006, p. 17). Activities might include analyzing magazine covers, advertisements, or website homepages, discussing how meaning changes across different platforms (e.g., a print poem vs. a video poem). Teachers can model how to plan

and execute a multimodal composition, thinking aloud to demonstrate choices about visuals, structure, and sequencing. For example, in creating a digital poster, the teacher might ask: “What image best represents this theme?” or “How does this font influence tone?” Assignments should offer students varied opportunities to represent knowledge. Examples include creating infographics to summarize texts, producing photo essays or video reflections, designing digital narratives or visual journals (Callow, J., 2013, p. 72). Importantly, criteria for assessment should include both content understanding and semiotic design, that is how effectively the student uses modes to communicate meaning (New London Group, 2000, p. 29).

We completely agree with (Donaghy, K., 2023) that teachers need to understand that when they teach writing, they can also teach representing, since the two processes are similar. A common form of multimodal composition which can illustrate the similarities between the two is ‘digital storytelling’. Digital storytelling is the concept of using digital media (photos, audio, video, animation, etc.) to create a story which can be fiction or non-fiction. So, digital storytelling can be seen as a use of technology with the purpose of enhancing learners’ digital and multimodal literacy skills. It is a pedagogical approach that acts as a bridge between the traditional literacies of reading, writing, listening, and speaking, and 21st century digital and multimodal skills (Donaghy, K., 2023). The research (Donaghy, K., 2023) offers a 10-step digital storytelling process in which many similarities to the traditional writing process can be observed. The steps include: coming up with a topic or idea, learning about the topic, making a script, receiving feedback on the script, revising the script, creating a storyboard, gathering or creating images, audio, and video, putting it all together, sharing with others, reflecting on the experience. It can be clearly visible that this representing process shares many of the features of the writing process.

It is worth noting that representing is not confined to formal instruction. Students are already immersed in multimodal expression via social media, gaming, and digital storytelling platforms. Teachers can leverage this in the following way:

- encouraging creative expression in digital environments: they can assign students to produce TikToks or Instagram posts that reflect language learning or respond to texts;
- involving families or communities: students can document local stories through photos and interviews, creating multimedia presentations that blend linguistic and cultural representation (Mills, K., 2010, p. 39);
- maintaining digital portfolios: students curate their multimodal works (slideshows, videos, blogs) and reflect on their communicative choices over time.

This approach validates learner lived multimodal experiences and encourages authentic representation outside academic contexts.

Practical classroom tasks can range from low-tech to high-tech and should align with language goals and learner levels (Table 1):

Table 1

Task	Modes Involved	Language Focus
Comic strip creation	Visual, linguistic	Dialogue writing, sequencing
Video diary (vlog)	Visual, aural, linguistic	Narrative tenses, pronunciation
Infographic on climate change	Visual, spatial, linguistic	Lexis, summarizing
Podcast episode	Aural, linguistic	Fluency, cohesion
Poster campaign	Visual, spatial, linguistic	Persuasive language

Each task encourages students to make intentional choices about how they construct and convey meaning, reinforcing their representational competence (Hobbs, R., 2011, p. 81). While integrating representing is rich in benefits, it also poses challenges. First, it is assessment. Evaluating multimodal compositions fairly requires clear rubrics that address both content and design (Callow, J., 2008, p. 70). Second, it is teacher training. Many teachers lack confidence in teaching visual or digital literacy; ongoing professional development is essential (Walsh, M., 2010, p. 234). In addition, it is access and equity. Ensuring all students have access to tools and opportunities for multimodal expression remains critical (Mills, K., 2010, p. 41). Addressing these issues is vital for embedding representing into equitable, effective pedagogy. Thus, representing is a foundational skill within multimodal English language education, enabling learners to craft and convey meaning across diverse modes. Through scaffolded classroom practices, supportive assessment, and engagement beyond school boundaries, students can grow as confident, creative, and critical communicators. For language teachers, embracing representing not only enriches instruction but aligns literacy education with the demands and opportunities of the modern communicative landscape.

In order to develop learners’ multimodal communicative competence, teachers need to consciously design multimodal learning experiences. This involves selecting appropriate multimodal texts to use with their learners and exploiting these texts in the classroom. Victor Lim and Lynda Tan-Chia

propose four learning processes that teachers should consider: encountering, exploring, evaluating, and expressing (Lim, V. & Tan-Chia, L., 2022, pp. 23–26). The learning process of encountering focuses on emotional engagement. During the learners' encounter with a multimodal text, they are encouraged to describe it, share their emotional response, and reflect on their emotional engagement. Here are some questions learners could consider while encountering a short film: "What is happening in the film?", "What is your immediate reaction to it?", "How does it make you feel? Why?", "Which memories or experiences does it stir in you?" In the exploring stage there is a focus on cognitive understanding. Learners explore the meanings in the multimodal text amongst themselves before the teacher summarizes their understandings. Here are some questions learners could consider while exploring a short film: "What happens in the beginning, middle, and at the end of the story?", "Which character interests you the most? Why?", "What clues are there to tell us whether the film is set now or in the past?", "Which characters speak and which don't? What do the speaking characters sound like?" The next stage is evaluating; this is mainly defined by critical perspectives. During this stage, learners are encouraged to adopt a critical approach in their analysis of the multimodal text and to question the messages represented in it. Here are some questions learners could consider while evaluating a short film: "What values or opinions are being suggested by the creator of the film?", "How would you summarize its message?", "Who do you think the intended audience is? Why?", "Who would you recommend it to? Why?" The final learning process is expressing, which focuses on multimodal composition. The learning process of expressing gives learners the power to be active makers of meaning through doing this. After responding to, interpreting, and evaluating a short film learners can be asked to write a multimodal review which includes a summary of the film's plot, screenshots and descriptions of the main characters, screenshots and descriptions of the main settings, the performances of the main actors, the film's message. They can write a multimodal analysis of a key scene including a screenshot of a video scene and a link to it. Or they can make a short video (3–4 minutes) of themselves giving a review. According to (Donaghy, K., 2023), through these processes, teachers are able to design more well-rounded multimodal learning experiences. These reflect the importance not only of thinking but also of feeling and doing in learning.

The implications of multimodal literacy are urgently required for course materials, curricula, and professional development. Some teachers already use different modes as an everyday part of their current teaching, for example flashcards, audio, video, and other forms of multimedia, while others do not.

However, multimodal literacy demands course materials that reflect the realities of contemporary communication. Traditional ELT textbooks often rely on linear written texts. Multimodal pedagogy necessitates materials that include digital videos, infographics, podcasts, graphic narratives, and social media content (Serafini, F., 2014, p. 23). Such materials expose learners to real-world, authentic language use across modes. For example: instead of reading an article on climate change, students might analyze a short documentary, a digital infographic, and a tweet on the same topic to explore how modes work together to shape meaning. Learners must be encouraged to both consume and produce multimodal texts. Course materials should provide guided tasks involving video creation, digital storytelling, and image-text combinations (Callow, J., 2013, p. 78). These tasks require students to make deliberate semiotic choices and engage in creative problem-solving. Material developers face the challenge of ensuring multimodal inclusivity while aligning with curricular standards. Moreover, there is a need for dynamic, regularly updated materials that respond to the fast-changing nature of digital texts (Walsh, M., 2010, p. 219).

Multimodal literacy transforms not only materials but also the overarching curriculum structures within which they function. Curricula must shift from focusing solely on language forms and functions to also including semiotic awareness and digital communication competencies (Mills, K., 2010, p. 38). Objectives should reflect learners' ability to navigate, analyze, and construct multimodal texts for academic, social, and personal purposes. Multimodal curricula support project-based and cross-disciplinary learning, promoting collaboration and critical inquiry. For example, a unit on media bias might involve linguistic analysis, visual rhetoric, and historical context – drawing from multiple subjects and literacy modes (New London Group, 2000, p. 17).

To teach multimodal literacy effectively, teachers must be equipped with the necessary knowledge, skills, and mindsets. Many educators feel unprepared to teach multimodal composition or assess visual and digital texts (Callow, J., 2008, p. 62). Professional development must include: training in visual and digital semiotics, exploration of multimodal tools and platforms (e.g., Canva, Padlet, video editing apps), engagement with theory and practice of multiliteracies. Besides, multimodal teaching repositions teachers not only as language experts but as designers of learning experiences (Burn, A., & Durrant, J., 2007, p. 29). This requires confidence in managing creative, student-led tasks and in facilitating discussions about form, purpose, and design. Also, peer collaboration and ongoing inquiry are essential for sustaining multimodal practice.

Professional learning communities (PLCs), workshops, and online forums provide spaces where educators can share strategies, co-create resources, and reflect critically (Hobbs, R., 2011, p. 83). Implementing multimodal literacy must address digital divide issues. Teachers and students need equitable access to devices, software, and internet connectivity to participate in multimodal practices (Mills, K., 2010, p. 41).

As for assessment practices, it should be said that standardized assessments often fail to capture the complexity of multimodal learning. Teachers are often uncertain how to do this because current assessment practices do not acknowledge multimodality in their frameworks (Diamantopoulou, S., & Ørevik, S., 2021). Alternatives such as portfolios, rubrics for multimodal texts, and self-assessment tools can provide more holistic evaluations (Callow, J., 2008, p. 69). In reading examinations learners could be asked to read paper-based multimodal texts such as posters, restaurant menus, and illustrated instructions or online digital multimodal texts such as emails, blog articles, and social media posts. It is important that the examination designer or the teacher reproduces the original multimodal layout (typeface, images, colours, etc.) of the text used in the examination. In writing examinations learners could be asked to create a print multimodal text such as a leaflet, brochure, poster, or a multimodal text for a digital environment such as a blog, website, or social media site.

The integration of viewing and representing into English language teaching has significant implications for assessment. There is a need to develop assessment frameworks to assess communicative modes beyond the linguistic mode which is currently the only communicative mode taken into account in assessment criteria. A stronger connection between curriculum and assessment goals is essential to ensure that students, teachers, and other stake holders recognize the importance of multimodal literacy (Donaghy, K., 2023).

Conclusions. Integrating multimodality into English Language Teaching enriches the learning experience by reflecting the multifaceted nature of communication in the modern world. It requires thoughtful adjustments in teaching methods, curriculum design, material development, and assessment practices. By embracing multimodal literacy, educators can better prepare students for the diverse communicative demands they will encounter. Multimodal literacy represents a transformative shift in English language education. To respond effectively, educators must rethink the nature of course materials, curricula, and professional roles. By embedding multimodal principles into the very fabric of teaching and learning, educators empower students to become agile communicators and critical consumers of 21st-century texts. This shift requires commitment at every level, from material developers to curriculum planners to teacher educators to ensure that multimodal literacy becomes not an add-on, but a cornerstone of meaningful language education.

#### References

- Burn, A., & Durran, J. (2007). *Media Literacy in Schools: Practice, Production and Progression*. London: Paul Chapman. 208 p. [in English]
- Burn, A., & Parker, D. (2003). *Analysing Media Texts*. London: Continuum. 104 p. [in English]
- Callow, J. (2008). Show Me: Principles for Assessing Students' Visual Literacy. *The Reading Teacher*, 61 (8), P. 616–626. [in English]
- Callow, J. (2013). *The Shape of Text to Come: How Image and Text Work*. Sydney: PETAA. 144 p. [in English]
- Canning-Wilson, C. (2000). Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, 6 (11), P. 1–6. [in English]
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4 (3), P. 164–195. [in English]
- Diamantopoulou, S., & Ørevik, S. (Eds.) (2021). *Multimodality in English Language Learning*. London: Routledge. 302 p. [in English]
- Donaghy, K., Karastathi, S., Peachey, N. (2023). *Multimodality in ELT: Communication skills for today's generation*. Oxford University Press. URL: [www.oup.com/elt/expert](http://www.oup.com/elt/expert) [in English]
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 366 p. [in English]
- Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 232 p. [in English]

#### Список використаних джерел

- Burn, A., & Durran, J. (2007). *Media Literacy in Schools: Practice, Production and Progression*. London: Paul Chapman. 208 p. [in English]
- Burn, A., & Parker, D. (2003). *Analysing Media Texts*. London: Continuum. 104 p. [in English]
- Callow, J. (2008). Show Me: Principles for Assessing Students' Visual Literacy. *The Reading Teacher*, 61 (8), P. 616–626. [in English]
- Callow, J. (2013). *The Shape of Text to Come: How Image and Text Work*. Sydney: PETAA. 144 p. [in English]
- Canning-Wilson, C. (2000). Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, 6 (11), P. 1–6. [in English]
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4 (3), P. 164–195. [in English]
- Diamantopoulou, S., & Ørevik, S. (Eds.) (2021). *Multimodality in English Language Learning*. London: Routledge. 302 p. [in English]
- Donaghy, K., Karastathi, S., Peachey, N. (2023). *Multimodality in ELT: Communication skills for today's generation*. Oxford University Press. URL: [www.oup.com/elt/expert](http://www.oup.com/elt/expert) [in English]
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 366 p. [in English]
- Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 232 p. [in English]

- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32, P. 241–267. [in English]
- Jewitt, C. (2016). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge. 562 p. [in English]
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203887332> [in English]
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge. 236 p. [in English]
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2nd ed.). London: Routledge. 310 p. [in English]
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Routledge. URL: <https://archive.org/details/multimodaldiscou0000kres> [in English]
- Lim, F. V., & Tan-Chia, L. (2022). Designing Learning for Multimodal Literacy: Teaching Viewing and Representing. London: Routledge. 170 p. [in English]
- Mills, K.A. (2010). A Review of the “Digital Turn” in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, 80 (2), P. 246–271. [in English]
- Rowse, J., & Walsh, M. (2011). Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, & New Literacies. *Brock Education Journal*, 21 (1), P. 53–62. [in English]
- Serafini, F. (2014). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York: Teachers College Press. 208 p. [in English]
- The New London Group. (2000). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 9–38). London: Routledge. [in English]
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), P. 60–92. [in English]
- Walsh, M. (2010). Multimodal Literacy: What Does It Mean for Classroom Practice? *The Australian Journal of Language and Literacy*, 33 (3), P. 211–239. [in English]
- Zirit Carrizo, F. Multimodality in ELT: The New Multiple-Intelligence Fad. URL: <https://ihworld.com/ih-journal/issues/issue-52/multimodality-in-elt-the-new-multiple-intelligence-fad/> [in English]
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32, P. 241–267. [in English]
- Jewitt, C. (2016). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge. 562 p. [in English]
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203887332> [in English]
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge. 236 p. [in English]
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2nd ed.). London: Routledge. 310 p. [in English]
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Routledge. URL: <https://archive.org/details/multimodaldiscou0000kres> [in English]
- Lim, F. V., & Tan-Chia, L. (2022). Designing Learning for Multimodal Literacy: Teaching Viewing and Representing. London: Routledge. 170 p. [in English]
- Mills, K.A. (2010). A Review of the “Digital Turn” in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, 80 (2), P. 246–271. [in English]
- Rowse, J., & Walsh, M. (2011). Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, & New Literacies. *Brock Education Journal*, 21 (1), P. 53–62. [in English]
- Serafini, F. (2014). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York: Teachers College Press. 208 p. [in English]
- The New London Group. (2000). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 9–38). London: Routledge. [in English]
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), P. 60–92. [in English]
- Walsh, M. (2010). Multimodal Literacy: What Does It Mean for Classroom Practice? *The Australian Journal of Language and Literacy*, 33 (3), P. 211–239. [in English]
- Zirit Carrizo, F. Multimodality in ELT: The New Multiple-Intelligence Fad. URL: <https://ihworld.com/ih-journal/issues/issue-52/multimodality-in-elt-the-new-multiple-intelligence-fad/> [in English]

**Information about the author:**

**Zinenko Natalia Volodymyrivna**

nata.antonova@gmail.com

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State

Pedagogical University

Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,

Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-100-106

Received at the editorial office 17. 04. 2025.

Accepted for publishing 06. 05. 2025.

**Відомості про автора:**

**Зіненко Наталя Володимирівна**

nata.antonova@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний

університет імені Богдана Хмельницького

Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,

Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-100-106

Матеріал надійшов до редакції 17. 04. 2025 р.

Прийнято до друку 06. 05. 2025 р.

## ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Ірина Барбашова

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті схарактеризовано мультимедійну презентацію як комплекс послідовних, логічно побудованих слайдів (сторінок) з текстом, малюнками, таблицями, схемами, фото, відео- та аудіофрагментами, анімацією та 3D-графікою. Доведено, що застосування мультимедійних презентацій в освітньому процесі початкової школи сприяє формуванню в учнів умінь орієнтуватися в потоках інформації та працювати з нею; активізації суб'єктної позиції учнів у навчально-пізнавальній діяльності; підвищенню естетичного рівня проведення уроків і навчальних занять; реалізації в навчанні індивідуального підходу. Технічний інструментарій створення презентацій закладають вибір відповідних онлайн-серверів та електронних ресурсів, дотримання вимог щодо дизайну, правил подання інформації.

### Ключові слова:

інформаційно-комп'ютерні технології; мультимедійна презентація; здобувачі початкової освіти.

### Resume:

**Barbashova Iryna. Peculiarities of using multimedia presentations in primary school.**

The article describes a multimedia presentation as a set of sequential, logically constructed slides (pages) with text, pictures, tables, diagrams, photos, video and audio fragments, animation and 3D graphics. It is proved that the use of multimedia presentations contributes to the formation of elementary students' ability to navigate information flows; teaching practical methods of working with information; applying teaching methods in which students become subjects of their own learning activities; activating students' educational and cognitive activities; improving the aesthetic level of lessons and training sessions by means of works of music, fine arts, animation, cinema, etc. The technical tools for creating presentations include the selection of appropriate online servers and electronic resources, compliance with design requirements (fonts and colours) and rules for presenting information (formulation of keywords and phrases, structuring digital data in diagrams, theoretical material in schemes, with support from graphs and video clips, animation effects). Scientific research on the use of multimedia presentations determines the requirements of typical educational programmes for primary schools. These normative documents define the content of training aimed at developing students' information and communication competence, as well as the mandatory result of its mastering - the ability to create information products by combining text, images, sound to present ideas and results of activities. Areas for further research include identifying the effectiveness of introducing other information and computer technologies into the educational process, such as electronic textbooks and curricula, cloud and artificial intelligence technologies.

### Key words:

information and computer technologies; multimedia presentation; elementary students.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується поширенням на всі сфери людської діяльності інформаційних потоків і створенням глобального інформаційного простору. Це викликає необхідність впровадження в освітній процес школи першого ступеня *інформаційно-комп'ютерних технологій* – сукупності способів отримання, накопичення, зберігання, оброблення та презентації навчального матеріалу за допомогою комп'ютера, що гарантує реалізацію поставленої освітньої мети та отримання запланованих результатів. Поширеною моделлю освітнього процесу в початковій школі є проведення навчальних занять із застосуванням мультимедійних презентацій, що зумовлює необхідність з'ясування сутності цього виду інформаційно-комп'ютерних технологій, а також визначення організаційно-методичних умов їхнього ефективного впровадження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розв'язанню означеної проблеми присвячено значну кількість наукових праць, що в них розкрито окремі аспекти використання мультимедійних презентацій у закладах початкової та вищої освіти: сутнісні характеристики та переваги цих інформаційно-комп'ютерних технологій (Оліферчук, 2024; Сосюк, 2024); специфіку та методику їхнього

впровадження на різних уроках в початкових класах, зокрема з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (Мельничук, & Кочкар'юв, 2024) та інформатики (Шевчук, 2022); вплив мультимедійних презентацій на мотивацію й результати навчання учнів (Мойко, 2023; Lauc, Jagodić, & Bistović, 2020); необхідність професійної підготовки майбутніх учителів до впровадження мультимедійних презентацій (Василиків, 2019; Barbashova, Hetmanenko, Kukhniuk, Vasylenko, & Snisar, 2025).

Формулювання цілей статті. Мета пропонованої статті полягає в узагальненні результатів наукових пошуків щодо сутності мультимедійних презентацій як інформаційно-комп'ютерної технології навчання, організаційно-методичних вимог і технічного інструментарію у їхньому застосуванні в початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мультимедійна презентація є найпростішим способом підготовки та пред'явлення навчального матеріалу на уроках у початковій школі за допомогою програми Power Point, що входить до складу інтегрованої системи Microsoft Office. Але цілком можливим є застосування альтернативних програм – Prezi, Keynote та Google Slides, ProShow Producer, Open Office. org Impress, MySlideShow, Quick Slide Show тощо.

Думки вчених про сутнісні характеристики мультимедійних презентацій згрупуємо в вигляді таблиці (табл. 1):

Таблиця 1.

**Авторські підходи щодо сутнісної характеристики мультимедійних презентацій**

Автори	Визначення мультимедійної презентації
І. Василиків	Логічно пов'язана система слайдів, поєднана єдиною тематикою та загальним правилом оформлення (Василиків, 2019, с. 63)
А. Сосюк	Програма, яка може містити текстові матеріали, фотографії, малюнки, слайд-шоу, звукове оформлення і дикторський супровід, відеофрагменти та анімації (Сосюк, 2024, с. 329)
М. Шевчук	Комплекс логічно побудованих слайдів з текстом, малюнками, таблицями, схемами, фото, відео- та аудіофрагментами, анімацією та 3D-графікою, які послідовно змінюють один одного (Шевчук, 2022, с. 85)

На підставі цих формулювань і тлумачення дефініцій «презентація» (публічне представлення чого-небудь) та «мультимедійний», «мультимедіа» (комбінування різних форм представлення інформації – текстової, звукової та графічної, анімації та відео на єдиному носіїві) визначимо *мультимедійну презентацію* як представлення інформації з використанням різних форм зв'язку; комплекс послідовних, логічно побудованих слайдів (сторінок) з текстом, малюнками, таблицями, схемами, фото, відео- та аудіофрагментами, анімацією та 3D-графікою, що можуть бути озвученими музичним або дикторським супроводом. Цей інструмент дозволяє вчителю самостійно складати навчальну інформацію з урахуванням специфіки предмета чи інтегрованого курсу, типу та структурних елементів уроку, рівня підготовленості учнів конкретного класу.

Головними *перевагами* застосування мультимедійних презентацій дослідники визнають, по-перше, можливість реалізувати принцип наочності навчання, оскільки вони містять велику кількість малюнків, схем і світлин; по-друге, розташування інформації на слайдах у логічній послідовності, її розподілення відповідно до зручного для вчителя варіанта подання теми; по-третє, наявність значної кількості запитань і завдань, заздалегідь дібраних з різних електронних джерел, що дозволяє вчителю вести активний діалог з учнями та не

гаяти час на пошук завдань у підручниках і навчально-методичних посібниках; по-четверте, відеофрагменти, музичні слайд-шоу, електронні дидактичні матеріали (ігри, конкурси, кросворди) – все це дає змогу проводити цікаві нестандартні уроки. І хоча ці переваги вчені визнали слухними в контексті проведення уроків «Я досліджую світ» (Мельничук, & Кочкар'єв, 2024, с. 524), маємо всі підстави констатувати їхню адекватність і стосовно інших навчальних занять у школі першого ступеня.

На думку згаданих авторів, використання інформаційно-комп'ютерних технологій взагалі та мультимедійних презентацій як їхнього окремого типу зокрема надає педагогам можливість:

- формувати в здобувачів початкової освіти уміння впевнено орієнтуватися в потоках інформації про навколишнє середовище;
- навчати практичних прийомів роботи з інформацією;
- застосовувати такі способи навчання, за яких учні стають дійсними суб'єктами власної навчальної діяльності;
- помітно активізувати навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів;
- підвищувати естетичний рівень проведення уроків і навчальних занять засобами художніх творів музичного, образотворчого мистецтва, анімації, кіномистецтва тощо;
- реалізувати в навчанні індивідуальний підхід шляхом використання завдань різного рівня складності (Мельничук, & Кочкар'єв, 2024, с. 523).

Необхідність, доцільність і переваги застосування мультимедійних презентацій обґрунтовано доводить М. Шевчук. Дослідниця пов'язує ефективність такої технології з її опорою на перцептивні процеси здобувачів початкової освіти, особливо на слух і зір як найпотужніші канали отримання інформації про довкілля. Як стверджує авторка, 90% усієї інформації людина сприймає саме за допомогою слухових і зорових відчуттів, при цьому через три години мономодальне слухове сприймання забезпечує 70% збереження інформації в людській свідомості, мономодальне зорове – 72%, а полімодальне, тобто аудіовізуальне – 85%. Отже, учена акцентує, що комплексне подання інформації, яке і є істотною ознакою мультимедійної презентації, забезпечує значний обсяг засвоєння відомостей про навколишнє середовище (Шевчук, 2022, с. 85–86).

М. Шевчук також визначає *переваги* мультимедійних презентацій і виокремлює серед них кількісну та якісні.

Кількісну перевагу вчена аргументує інформаційною щільністю подання матеріалу.

Так, якщо одну сторінку тексту обсягом 2 Кбайта вчитель може прочитати учням за 1–2 хв, то за цей же часовий інтервал він може продемонструвати відеофрагменти обсягом інформації 1,2 Гбайт.

Якісні переваги авторка пояснює кількома аудіовізуальними факторами мультимедійної презентації, як-от:

- чіткою впорядкованістю навчального матеріалу та можливістю його тривалого збереження для окремих занять;

- комбінованим способом пред'явлення навчальної інформації та, як наслідок, її кращим усвідомленням і запам'ятовуванням;

- суттєвою економією часу демонстрування матеріалу, можливістю повернення до раніше опрацьованого матеріалу з метою його закріплення, детальнішого пояснення без порушення логіки викладу інформації на відміну від її нотування на дошці;

- можливістю зупинитися під час коментування матеріалу на потрібних моментах;

- застосуванням анімаційних ефектів, що спрямовують увагу школярів на важливу частину інформації, її головні тези та сприяють кращому усвідомленню логіки повідомлення;

- привабливістю мультимедійної презентації завдяки її сучасному вигляду, яскравості та різноманітності, що підвищує в учнів інтерес до навчання;

- варіативністю презентації, а саме зміною обсягу, змісту, демонстраційних і методичних прийомів відповідно до віку та рівня підготовки здобувачів початкової освіти;

- свободою творчості вчителя, потужними технічними можливостями комп'ютера, алгоритмічним порядком подання інформації та яскравістю опорних сигналів;

- пристосуванням темпу пред'явлення матеріалу до потреб учнівської аудиторії та можливістю змінювати його в процесі демонстрування, залишити час для необхідних уточнень, чого не можна зробити, наприклад, під час перегляду фільму тощо (Шевчук, 2022, с. 86).

Для того, щоб упровадження мультимедійних технологій сприяло досягненню поставлених освітніх, розвивальних і виховних завдань, науковці пропонують учителям дотримуватися певних *методичних порад*:

- урахувати вікові особливості психіки молодших школярів, орієнтуватися на короткі візуалізовані повідомлення (це потрібно для збереження уваги дітей, адже в цьому віці їм властива коротка увага та відсутність змоги зосереджуватися на певній дії);

- логічно впорядковувати мультимедійні матеріали, що мають бути простими й доступними для дитячої психіки, дібраними

адекватно до теми уроку або навчального заняття (для уникнення змішування інформації, яка належить засвоєнню, для забезпечення ефективного розуміння учнями матеріалу);

- використовувати мультимедійні матеріали не як спробу відмови від традиційних методів навчання, а як доповнення до них (діти мають самостійно розв'язувати навчальні завдання за допомогою мультимедійних матеріалів);

- реалізовувати мультимедійні технології на уроках як взаємодійний і діалоговий процес (у дітей має бути можливість не лише переглядати поданий мультимедійний матеріал, а й обговорювати його);

- дотримуватися чинних санітарних норм щодо кабінетів, оснащених комп'ютерною технікою та режиму роботи з нею, особливо з проектором, що його вчителі найчастіше використовують для демонстрації мультимедіа під час уроку (Мойко, 2023, с. 379).

Створювати навчальні презентації дослідники пропонують у чітко визначеній *послідовності етапів*:

- планування – визначення мети, структури та логіки подання інформації, її головної ідеї;

- розроблення – складання сценарію презентації, добір текстів, відео, аудіо, анімацій та інших медіафрагментів, вибір колірної гами та дизайну окремих слайдів і презентації в цілому, створення слайдів;

- редагування текстової та графічної інформації щодо її узгодження, опрацювання титульного слайда та підготовка анімацій;

- перевірка презентації – чи всі її елементи працюють, внесення в разі необхідності змін до неї – змінення хронометражу, виправлення виявлених помилок, перевірка дії гіперпосилань (Оліферчук, 2024, с. 17–18).

*Технічними інструментами* для створення презентацій визнано такі:

- нелінійна інтерактивна презентація – онлайн-сервер PREZI;

- інфографіка – онлайн-сервер Infogr.am, Vizual.Lyta, електронні ресурси Genially, Crello, Piktochart, Canva, Easel.ly;

- скрайбінг (тобто пояснення графічних ілюстрацій) – онлайн-сервер GoAnimate, Moovly, PowToon;

- інтерактивні картинки – сервер ThingLink;
- відеопрезентації – PowToon, Moovly, Vyond, Plotagon.

Розроблено й цілком конкретні вимоги щодо *дизайну презентацій*.

Пропоновано:  
1) застосовувати шрифти Arial, Tahoma, Verdana або нейтральні шрифти кирилиці – Open Sans, PT Sans, Roboto, Ubuntu, Cuprum (не більше 3 різних шрифтів і 5 кольорів у всій презентації);  
2) виконувати заливку фону, літер і ліній в

спокійних тонах, щоб не викликати роздратування та стомлення очей; виокремлювати фрагменти, які потребують акцентування, яскравими кольорами; 3) використовувати в окремому слайді лише три кольори – по одному для фону, для заголовка та для тексту; 4) синтезувати кольори шрифту й фону таким чином: чорний колір – білий фон, білий колір – темно-синій фон, жовтий колір – синій фон. У доборі кольорів фону та об'єктів доречно користуватися колірним колом і сервісами Adobe Color CC та Color lovers. Палітру рекомендовано створювати за допомогою спеціального генератора кольорів, а приклади та поради щодо оформлення слайдів знаходити на сайтах Behance і Pinterest (Оліферчук, 2024, с. 19–20).

У створенні мультимедійних презентацій дослідники радять учителям дотримуватися певних правил:

- використовувати не речення, а ключові слова та фрази; виводити на слайді тільки одне ключове поняття;

- подавати цифрові дані у вигляді діаграм;

- структурувати теоретичний матеріал у схемах, підкріплюючи його графічними зображеннями та відеофрагментами;

- застосовувати ефекти анімації з метою акцентування на важливому, поетапного виведення інформації на екран, демонстрування руху або послідовності дій;

- застосовувати для текстів шрифт з мінімальним розміром – 20 пт; усвідомлювати, що презентація має проблемний характер і не є точною копією всього повідомлення (Оліферчук, 2024, с. 22).

Зауважимо, що здійснені розвідки зумовлені не лише науковими інтересами дослідників щодо теоретичних засад мультимедійних презентацій. Ці наукові пошуки прямо актуалізують вимоги типових освітніх програм школи першого ступеня, а також стан розв'язання аналізованої проблеми в чинному досвіді початкового навчання. Необхідність формування в молодших учнів інформаційно-комунікаційної компетентності вимагає опанування ними основ цифрової грамотності, здатності безпечно й етично використовувати інформаційно-комунікаційні засоби в навчанні та інших життєвих ситуаціях (*Про затвердження типових освітніх програм для 1–2 та 3–4 класів...*, 2022, с. 7).

Так, у типовій освітній програмі, розробленій авторським колективом під керівництвом О. Савченко, завдання щодо формування в молодших учнів здатності працювати з мультимедійними презентаціями вміщено в змістовій лінії «Створення інформаційних

моделей. Змінення готових. Використання» навчального предмета «Інформатика» (3 клас). *Зміст навчання* цієї лінії складають теми «Комп'ютерні презентації, редагування презентацій», «Утворення нового слайду, текстового вікна / поля», «Доповнення презентації текстом, зображенням, схемою», «Форматування презентації», «Режим показу презентації». *Очікуваними результатами* опанування змісту цих тем зазначено такі: здобувач освіти: розробляє презентацію за логічною послідовністю; доповнює презентацію текстом, зображенням, схемою; редагує та форматує презентацію залежно від її призначення, змінює фон слайда; застосовує режим показу презентації (*Про затвердження типових освітніх програм для 1–2 та 3–4 класів...*, 2022, с. 157).

У типовій освітній програмі, яку розроблено під керівництвом Р. Шияна, завдання зі створення мультимедійних презентацій сконцентровано в змістовій лінії «Моя цифрова творчість» навчального предмета «Інформатика» (3–4 класи). Ця змістова лінія спрямована на навчання учнів створювати шляхом організації практичної діяльності (індивідуальної та групової) простих інформаційних продуктів (програм, текстів, зображень, відео, звуків тощо) за допомогою цифрових пристроїв і програм для творчого самовираження, презентації себе та продуктів власної діяльності. Пропонований *зміст навчання*, що сприяє реалізації таких завдань, включає теми: «Комп'ютерні програми для створення інформаційних продуктів, інструмента та їх налаштування», «Створення простих текстів, зображень, відео тощо та документів з їх поєднанням», «Презентація створених продуктів». *Очікуваними результатами* опанування цього змісту визнано такі: здобувач освіти створює прості інформаційні мультимедійні продукти за підтримки вчителя, членів сім'ї або інших учнів; удосконалює зовнішній вигляд створених інформаційних продуктів, використовує для цього можливості комп'ютерних програм; обирає спосіб та представляє результати індивідуальної або групової роботи. *Обов'язковий результат* – учень створює інформаційні продукти шляхом поєднання тексту, зображення, звуку тощо для представлення ідей або результатів діяльності (*Про затвердження типових освітніх програм для 1–2 та 3–4 класів...*, 2022, с. 214, 302–303).

Висновки дослідження й перспективи подальшої роботи. Мультимедійну презентацію визначено як представлення інформації з використанням різних форм зв'язку; комплекс послідовних, логічно побудованих слайдів (сторінок) з текстом, малюнками, таблицями,

схемами, фото, відео- та аудіофрагментами, анімацією та 3D-графікою, що можуть бути озвученими музичним або дикторським супроводом. Застосування мультимедійних презентацій сприяє: формуванню в молодших учнів умінь орієнтуватися у потоках інформації та працювати з нею; створенню таких організаційно-методичних умов, за яких учні стають активними суб'єктами навчально-пізнавальної діяльності; підвищенню естетичного рівня проведення уроків і навчальних занять; реалізації в навчанні індивідуального підходу. Технічний інструментарій створення презентацій закладають вибір відповідних онлайн-серверів та електронних ресурсів, дотримання вимог щодо дизайну (шрифтів та колірної гами) і правил подання інформації (формулювання ключових слів і фраз, структурування цифрових даних у

діаграмах, теоретичного матеріалу – у схемах, із підкріпленням графіками та відеофрагментами, анімаційними ефектами). Наукові пошуки щодо використання мультимедійних презентацій детермінують вимоги типових освітніх програм для початкової школи. У цих нормативних документах визначено зміст навчання, спрямований на формування в учнів інформаційно-комунікаційної компетентності, а також обов'язковий результат його опанування – здатність створювати інформаційні продукти шляхом поєднання тексту, зображення, звуку для представлення ідей і результатів діяльності. Напрямами подальших досліджень може бути виявлення ефективності впровадження в освітній процес початкової школи інших інформаційно-комп'ютерних технологій – електронних підручників і навчальних програм, хмарних технологій і технологій штучного інтелекту.

#### Список використаних джерел

- Василиків, І. (2019). Основні проблеми та шляхи впровадження мультимедійних технологій в початковій школі. *Молодь і ринок*, 1(168), 62–66. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.158526>
- Мельничук, Л. Б., & Кочкар'ов, В. Д. (2024). Використання інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі навчання природничої освітньої галузі в початковій школі. *Суспільство та національні інтереси*, 4(4), 519–531. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-4\(4\)-519-531](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-4(4)-519-531)
- Мойко, О. С. (2023). Особливості стимулювання навчальної діяльності учнів початкової коли засобами мультимедійних технологій. *Грааль наук*, 28, 377–380. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.09.06.2023.60>
- Оліферчук, О. (2024). *Мультимедійна презентація як складник комплексного методичного забезпечення освітнього процесу*. Біла Церква: БІНПО. *Про затвердження типових освітніх програм для 1–2 та 3–4 класів закладів загальної середньої освіти та визнання такими, що втратили чинність, деяких наказів Міністерства освіти і науки України*. (2022). Наказ МОН України від 12.08.2022 № 743. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-ta-navchalnih-program-dlya-1-2-ta-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-ta-viznannya-takimi-sho-vtratile-chinnist-deyakh-nakaziv-ministerstva-osv>
- Сосюк, А. В. (2024). Методика використання мультимедійних технологій на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 213, 328–331. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-328-331>
- Шевчук, М. О. (2022). Особливості опанування технології роботи з мультимедійними засобами на уроках інформатики в початковій школі. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*, 1, 84–90. URL: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/2582/1/13.pdf>
- Barbashova, I., Hetmanenko, L., Kukhniuk, O., Vasylenko, I., & Snisar, O. (2025). Next-Generation Educational Tech. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias*, 4, 1450. DOI: <https://doi.org/10.56294/sctconf20251450>
- Lauc, T., Jagodić, G. K., & Bistović, J. (2020). Effects of Multimedia Instructional Message on Motivation and Academic Performance of Elementary School Students in

#### References

- Vasylykiv, I. (2019). Osnovni problemy ta shliakhy vprovadzhennia multymediinykh tekhnolohii v pochatkovii shkoli. [Main problems and ways of implementation of multimedia technologies in the elementary school]. *Youth & market*, 1(168), 62–66. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.158526> [in Ukrainian].
- Melnychuk, L., & Kochkarov, V. (2024). Vykorystannia informatsiino-kompiuternykh tekhnolohii u protsesi navchannia pryrodnychoi osvnoi haluzi v pochatkovii shkoli. [The use of information and computer technologies in the process of teaching the natural sciences in primary school]. *Society and national interests*, 4(4), 519–531. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-4\(4\)-519-531](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-4(4)-519-531) [in Ukrainian].
- Moiko, O. (2023). Osoblyvosti stymuliuвання navchalnoi diialnosti uchniv pochatkovoї shkoly zasobamy multymediinykh tekhnolohii. [Peculiarities of stimulation of primary school students' learning activity by means of multimedia technologies]. *Grail of Science*, 28, 377–380. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.09.06.2023.60> [in Ukrainian].
- Oliferchuk, O. (2024). *Multymediina prezentatsiia yak skladnyk kompleksnoho metodychnoho zabezpechennia osvithoho protsesu*. [Multimedia presentation as a component of comprehensive methodological support of the educational process]. Bila Tserkva: BINPO [in Ukrainian].
- On approval of standard educational programmes for grades 1–2 and 3–4 of general secondary education institutions and invalidation of certain orders of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 12.08.2022 No. 743. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-ta-navchalnih-program-dlya-1-2-ta-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-ta-viznannya-takimi-sho-vtratile-chinnist-deyakh-nakaziv-ministerstva-osv> [in Ukrainian].
- Sosiuk, A. (2024). Metodyka vykorystannia multymediinykh tekhnolohii na urokakh intehrovanoho kursu «Ya doslidzhuiv svit». [Methods of using multimedia technologies in the lessons of the integrated course «I explore the world»]. *Academic notes. Series: Pedagogical Sciens*, 213, 328–331. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-328-331> [in Ukrainian].

Croatia. *International Journal of Instruction*, 13 (4), 491–508. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13431a>

Shevchuk, M. Osoblyvosti opanuvannya tekhnolohii roboty z multymediinymy zasobamy na urokakh informatyky v pochatkovii shkoli. [Peculiarities of mastering technologies of working with multimedia in lessons of informatics in primary school]. *Research Notes. Series «Psychology and Pedagogy Research»* (Nizhyn Mykola Gogol State University), 1, 84–90. URL: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/2582/1/13.pdf> [in Ukrainian].

Barbashova, I., Hetmanenko, L., Kukhniuk, O., Vasylenko, I., & Snisar, O. (2025). Next-Generation Educational Tech. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias*, 4, 1450. DOI: <https://doi.org/10.56294/sctconf20251450> [in English].

Lauc, T., Jagodić, G. K., & Bistović, J. (2020). Effects of Multimedia Instructional Message on Motivation and Academic Performance of Elementary School Students in Croatia. *International Journal of Instruction*, 13 (4), 491–508. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13431a> [in English].

**Відомості про автора:**

**Барбашова Ірина Анатоліївна**

[i.a.barbashova@gmail.com](mailto:i.a.barbashova@gmail.com)

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-107-112

*Матеріал надійшов до редакції 10. 02. 2025 р.  
Прийнято до друку 11. 03. 2025 р.*

**Information about the author:**

**Barbashova Iryna Anatoliivna**

[i.a.barbashova@gmail.com](mailto:i.a.barbashova@gmail.com)

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-107-112

*Received at the editorial office 10. 02. 2025.  
Accepted for publishing 11. 03. 2025.*

## ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА ЯК ЗАСІБ ПРОТИДІЇ АКАДЕМІЧНІЙ НЕДОБРОЧЕСНОСТІ

Ольга Борідко

*Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»*

### Анотація:

Статтю присвячено аналізу важливості формування навичок академічного письма як засобу протидії академічній недоброчесності в умовах сучасної освітньої системи України. Висвітлено проблему порушень етичних норм у науковій діяльності, зокрема плагіату та неправомірного використання чужих ідей, надано рекомендації щодо вдосконалення підготовки студентів у сфері академічного письма. Підкреслено важливість дотримання принципів академічної доброчесності, самостійного виконання навчальних завдань, коректного цитування джерел та дотримання авторського права. Особливу увагу приділено розвитку навичок структурованого письма, що є необхідним для подальшої наукової діяльності та забезпечення високої якості освіти.

### Ключові слова:

академічна доброчесність; академічне письмо; плагіат; етичні норми; наукова діяльність; освіта в Україні; авторське право; академічна культура.

### Resume:

**Boridko Olga. Formation of academic writing skills as a means of combating academic dishonesty.**

The article is dedicated to analyzing the importance of developing academic writing skills as a means of combating academic dishonesty in the context of the modern education system in Ukraine. The essence of academic integrity and its role in forming a high-quality educational environment that fosters the development of critical thinking, independence, and responsibility in students is discussed.

The article highlights the issue of violations of ethical norms in scientific activities, particularly phenomena such as plagiarism, data fabrication and falsification, improper use of others' ideas, and other forms of academic dishonesty. The main causes of these issues are analyzed, including insufficient preparation of students in academic writing, lack of skills in working with sources, and misunderstanding of proper citation principles.

Special attention is given to methods and strategies for developing academic writing, which contribute to increasing students' independence when performing scientific and educational tasks. Recommendations are provided for improving educational programs, integrating academic writing courses into the curriculum, implementing modern digital tools for plagiarism checking, and creating a favorable environment for discussing ethical aspects of academic work. The article explores how enhancing academic writing abilities can serve as a key strategy in promoting academic honesty and fostering a culture of integrity, critical thinking, and responsibility within Ukraine's education system.

The authors emphasize the importance of adhering to principles of academic integrity, independently completing assignments, correctly citing sources, and respecting copyright. Particular attention is paid to developing skills in logical and structured writing, which are essential for further scientific work, enhancing critical analysis of information, and ensuring the high quality of education.

### Key words:

academic integrity; academic writing; plagiarism; ethical norms; scientific activity; education in Ukraine; copyright; academic culture.

Постановка проблеми. Проблема академічної доброчесності є актуальною в умовах сучасної освітньої системи, зокрема в Україні, де існують численні випадки порушень етичних норм у науковій діяльності. Мова йде про плагіат, неправомірне використання чужих ідей без належного посилання на авторство, а також про порушення авторського права.

Аналіз останніх досліджень. Велика кількість роботи для популяризації академічної доброчесності була здійснена Артемом Арюховим, діячем Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. Він є автором статей і співавтором колективних монографій, а також активним оратором на науково-практичних семінарах, присвячених темі «Академічна доброчесність та відкрита наука – інструменти забезпечення якості освіти». Артем Арюхов виступав із доповіддю, в якій аналізував взаємозв'язок академічної доброчесності та відкритої науки (Арюхов, 2023).

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз важливості дотримання академічної доброчесності в освітньому процесі, зокрема у

контексті розвитку академічної культури в Україні. Завданням є дослідження актуальних проблем академічної доброчесності, виявлення основних порушень і причин їхнього поширення, а також розробка рекомендацій щодо вдосконалення підготовки здобувачів освіти у сфері академічного письма та формування навичок, що відповідають європейським стандартам вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток сучасного суспільства висуває перед закладами вищої освіти нові високі вимоги до підготовки фахівців. Від здобувачів вищої освіти очікується здатність креативно мислити, знаходити оптимальні рішення в складних ситуаціях, логічно та чітко формулювати свої ідеї, а також представляти результати своєї роботи у формі академічних текстів.

Вищі навчальні заклади повинні дотримуватися європейських цінностей, формувати академічну культуру та грамотність у здобувачів освіти. Важливо запобігати нетолерантним стосункам між учасниками освітнього процесу, наголошуючи на академічній

свободі, яка супроводжується відповідальністю за власні дії та рішення. Ці підходи сприятимуть глибшому розумінню специфіки академічного письма та створенню текстів відповідно до принципів академічної доброчесності. Академічна доброчесність має стратегічно важливе значення не лише для підтримки цілісності та репутації академічних установ, але й для зміцнення довіри серед науковців, викладачів, студентів і всіх учасників освітнього процесу. Це основа для забезпечення прозорості в науковій діяльності, формування етичних стандартів та сприяння розвитку освітнього простору, де кожен має можливість працювати в умовах чесної конкуренції. Дотримання принципів академічної доброчесності не лише сприяє стабільному та надійному розвитку знань, але й створює можливості для реалізації інноваційних ідей, що в свою чергу підвищує якість освіти та наукових досліджень. Вона забезпечує те, щоб результат праці кожного індивіда був оцінений за його власними заслугами, а не через маніпуляції або нечесні практики. Співпраця між науковими установами різних країн стає дедалі важливішою, академічна доброчесність є основою для побудови здорових взаємин і ефективного обміну знаннями, сприяючи не лише розвитку науки, а й зміцненню міжнародної наукової спільноти.

В умовах глибоких змін у суспільних відносинах, що супроводжуються реформуванням як національних, так і міжнародних інститутів, стає очевидним, що такі процеси, як транснаціоналізація, інноваційність та поступова інтеграція української освітньої системи у європейський контекст, відіграють вирішальну роль у формуванні майбутнього України як європейської держави. Ці чинники не тільки трансформують освітні практики, а й суттєво змінюють підходи до формування нових академічних цінностей, які стають основою для виховання інтелектуально активної, відповідальної і зацікавленої у власному розвитку молоді. Відтак, ключовим завданням сучасної освітньої системи є виховання молоді, здатної брати активну участь у глобальних процесах, де знання, критичне мислення і здатність до інновацій є головними чинниками успіху.

Акцент на академічній доброчесності стає особливо важливим у період глобалізації, коли студентська спільнота дедалі більше зіштовхується з можливостями безпосередньої взаємодії з міжнародними науковими й освітніми центрами. Тут формуються не тільки академічні знання, а й наукові підходи, орієнтовані на результативність, етичність і відповідальність. Принцип академічної доброчесності стимулює

студентів до розвитку незалежного, самостійного мислення, що є критично важливим у періоди, коли нові технології та інновації вимагають постійного самоосвіти, здатності адаптуватися та досягати високих результатів у різних сферах діяльності.

Таким чином, забезпечення дотримання принципів академічної доброчесності стає основою для досягнення високого рівня освітніх стандартів і якості наукових досліджень. Це є важливим не лише для підтримки авторитету навчальних закладів, а й для формування етики наукової і професійної діяльності серед молоді, сприяючи розвитку нових ідей та інновацій, що так необхідні для сталого розвитку держави та суспільства в цілому.

Академічна чесність передбачає дотримання етичних норм та правил поведінки в академічному середовищі під час комунікації та взаємодії. Для подолання проблеми порушення принципів академічної доброчесності необхідно, перш за все, вдосконалити нормативно-правову базу, а також підвищити відповідальність керівних органів, зокрема тих, хто створює закони, які мають самі неухильно дотримуватися встановлених норм.

Академічна доброчесність сьогодні відіграє ключову роль у розвитку кожного університету та стала невід'ємною складовою сучасної освітньої системи. Україна, обравши європейський шлях розвитку, має дотримуватися європейських цінностей, зокрема тих, що стосуються освітньої та наукової діяльності. Українська система освіти потребує модернізації, зокрема в підходах до наукової роботи та представлення її результатів. Це передбачає необхідність оволодіння академічною культурою, дотримання академічної грамотності та здатність створювати наукові тексти самостійно, без порушення принципів академічної доброчесності. Кожен заслуговує на якісну освіту, тому всі учасники освітньо-наукового процесу повинні дотримуватися встановлених правил, адже незалежна Україна потребує висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців.

В Україні був розроблений проєкт Закону про освіту, в якому розглядається принцип академічної доброчесності. У статті 42 цього закону наведено його визначення як «сукупності етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» (Закон України «Про вищу освіту», 2014). Проєкт Закону передбачає обов'язкове дотримання

принципів академічної доброчесності всіма учасниками освітнього процесу на різних рівнях. У ньому зазначено різновиди порушень та форми академічної відповідальності.

Питання академічної доброчесності та наслідків її недотримання є актуальним і надзвичайно важливим для України. У нашій країні, як і в інших пострадянських державах, досі поширені випадки замовлення наукових робіт (від курсових до докторських), переписування студентських робіт із заміною титульного листа чи зміною теми. У наукових текстах, поданих для здобуття наукового ступеня, нерідко перефразовуються чужі ідеї без зазначення авторства, а однакові частини наукових статей публікуються у різних виданнях. Також трапляється, що англійські тексти перекладають українською та видають за власний науковий внесок тощо.

Дотримання академічної доброчесності здобувачами освіти передбачає:

- самостійне виконання навчальних завдань, а також завдань поточного та підсумкового контролю знань (з урахуванням індивідуальних потреб і можливостей осіб з особливими освітніми потребами);
- обов'язкове посилання на джерела інформації під час використання ідей, розробок, тверджень чи даних;
- дотримання норм чинного законодавства щодо авторського права та суміжних прав;

надання достовірної інформації про результати власної навчальної, наукової чи творчої діяльності, використанні методики досліджень та джерела інформації.

Плагіат свідчить не лише про неспроможність окремого дослідника самостійно виконати наукове дослідження та належним чином оформити його результати, але й демонструє зухвалість. Водночас поширення плагіату вказує на неспроможність окремих академічних спільнот і установ ефективно підтримувати проведення наукових досліджень та запобігати практиці їхньої імітації. О. Іванова, О. Горицька й Т. Шаповалова зазначають, що «не всі студенти правильно розуміють значення такого поняття, як «плагіат», тому не знають, як його уникнути, застосовуючи коректне цитування чужого тексту. Часто вони впевнені в тому, що якщо вони взяли чужу думку і вставили її у свою роботу, вказавши на її автора, то це не є плагіатом. Нерідко викладачі не вчать їх правильно оформляти цитати в тексті, щоб уникнути плагіату. Відповідно, часто відсутність посилання на запозичений текст може бути елементарною помилкою навчання, яку потрібно виправляти»

(Горицька, 2022, с. 84–97). При розгляді причин плагіату важливо враховувати глибокі психологічні та соціальні аспекти, які впливають на поведінку індивіда. Одним з основних чинників, що сприяють виникненню цього явища, є базові потреби людини, серед яких першочергову роль відіграє потреба в безпеці. Безпека, у широкому сенсі цього слова, є фундаментальною необхідністю для нормального функціонування людини в будь-якому середовищі – фізичному, емоційному або соціальному. Коли людина відчуває загрозу, зокрема в процесі навчання, науковій діяльності чи іншій сфері, її інстинктивна реакція спрямована на пошук або створення механізмів, які допомагають подолати бар'єри, що виникають на шляху до цієї безпеки.

Особливо важливим є психологічний аспект цієї проблеми. В умовах стресу, тиску чи невпевненості в собі, особливо в ситуаціях, коли студент або науковець відчуває, що його здібностей недостатньо для досягнення бажаного результату, виникає внутрішнє прагнення знайти швидкий вихід з ситуації. Замість того, щоб долати труднощі через власні зусилля або звертатися за допомогою до наставників, існує спокуса використовувати чужі досягнення, ідеї або результати як власні. Це дозволяє відчутимчасове полегшення та уникнути негативних емоцій, пов'язаних із невдачею або страхом перед провалом.

Психологічно небезпека може викликати у людини стрес, тривожність та відчуття невпевненості, що, у свою чергу, може призвести до зниження критичного мислення і здорової самооцінки. Людина, що знаходиться в стресовому стані, може не усвідомлювати або не сприймати негативні наслідки своїх вчинків, оскільки її першочергова мета полягає в тому, щоб уникнути болю, сорому або покарання за невдачу. У такій ситуації плагіат виглядає як механізм подолання перешкод, спосіб захисту від стресових факторів, хоча він у свою чергу породжує інші, не менш серйозні проблеми, пов'язані з моральною та етичною відповідальністю.

Це також пов'язано із соціальним тиском, коли індивідуум почувається вимушеним відповідати високим стандартам або очікуванням інших, чи то з боку викладачів, чи то з боку колег або родини. Страх не відповідати на ці вимоги може спонукати до того, щоб отримати результат за будь-яку ціну, навіть через порушення норм академічної доброчесності. Тому виявлення причин плагіату не обмежується лише особистими мотивами або лінню, але також включає соціальні, культурні та психологічні

аспекти, які формують стратегії поведінки у відповідь на зовнішні чи внутрішні труднощі.

Таким чином, для ефективної боротьби з плагіатом важливо зрозуміти ці глибинні процеси і створити середовище, яке підтримує не тільки інтелектуальну діяльність, а й психологічну стійкість учасників освітнього процесу.

У сучасному суспільстві, що переживає етап швидких технологічних змін, питання взаємодії між освітньою та науковою діяльністю й дотриманням принципів академічної доброчесності стало надзвичайно актуальним. Ці принципи формують фундаментальну основу, на якій будуються етичні норми навчання, викладання та здійснення наукової діяльності, що в свою чергу сприяє довірі до отриманих результатів. Академічна доброчесність як концепт охоплює не лише відсутність плагіату та коректне цитування, але й включає відповідальність за достовірність інформації, відкритість до критики та готовність до самокорекції. В умовах стрімкого розвитку сучасних технологій важливість цього підходу стає ще більш очевидною, оскільки порушення етичних норм може спричинити серйозні наслідки як для репутації навчальних закладів, так і для розвитку науки в цілому.

Водночас, з усіма своїми перевагами, активне використання інструментів штучного інтелекту (ШІ) викликає певні побоювання, адже ці технології можуть бути використані з метою маніпуляцій або виведення наукових результатів, що не відповідають принципам доброчесності. Вже зараз ми бачимо, як ШІ може прискорювати обробку величезних обсягів даних, створювати нові алгоритми для вирішення складних задач і сприяти значному прогресу в різних сферах науки та освіти. Однак, разом з тим, застосування цих технологій викликає низку серйозних етичних проблем, що потребують ретельної уваги.

Найбільш критичним недоліком є зловживання можливостями ШІ як науково-педагогічними працівниками, так і самими студентами в корисливих цілях. Зокрема, це проявляється у використанні програм для автоматичного генерування наукових текстів, перекладів або навіть підготовки рефератів та дисертацій, що фактично є порушенням принципу академічної доброчесності. Таке зловживання підриває саму суть освітнього процесу, адже дозволяє обходити важливі етапи навчання, що включають формування критичного мислення, розвиток навичок самостійного аналізу та написання наукових текстів.

Зловживання інструментами штучного інтелекту не лише негативно впливає на процес навчання, але й має руйнівний ефект на довіру до

наукових результатів. Коли наукові тексти створюються з використанням автоматизованих систем без належного внеску авторів, це порушує етичні норми наукової діяльності та підриває основні принципи академічної доброчесності. Тому важливо зберігати баланс між інноваціями та дотриманням етичних стандартів, оскільки без цього неможливо забезпечити чесність і довіру до освітнього процесу та наукових досягнень.

Надмірне використання технологій штучного інтелекту в корисливих цілях стає серйозною загрозою для подальшого розвитку академічної доброчесності, адже це підриває засади самостійності, чесності та відповідальності в науковій та освітній діяльності. Важливо не лише активно інтегрувати ці новітні технології у навчальний процес, а й створювати чіткі регламенти та етичні норми, які б забезпечували їх етичне використання, зокрема в контексті академічної доброчесності.

Дотримання академічної доброчесності перебуває у тісному зв'язку з формуванням навичок та вмінь академічного письма. Опанування академічним письмом, комунікативними навичками виступає необхідною передумовою успішного навчання, науково-дослідної діяльності, фахової компетенції, успішного соціокультурного та міжкультурного спілкування (Радченко, 2022, с. 93–103).

Академічне письмо є важливим інструментом для дослідників, оскільки воно дозволяє окреслити інтелектуальні межі дисциплін та галузей знань, створюючи основу для наукового обговорення та розвитку нових ідей. Воно ґрунтується на чітких аргументах, що підкріплені надійними доказами та логічними міркуваннями, які забезпечують глибше розуміння та аналіз конкретного предмета. Через таке письмо автори мають змогу проводити детальний аналіз концепцій, формулювати теорії, робити висновки або обґрунтовувати свої ідеї, що сприяє науковому прогресу та розвитку відповідної галузі знань. Академічне письмо застосовується в різних професійних сферах, кожна з яких має свої особливості. Учені використовують цей стиль для опису своїх досліджень, представлення отриманих результатів та порівняння їх з попередніми науковими досягненнями. Літературні критики, у свою чергу, використовують академічне письмо для побудови аргументів, що базуються на фактах та аналізі текстів, що дозволяє їм формулювати переконливі думки про літературні твори. Незалежно від сфери застосування, академічне письмо завжди має офіційний стиль викладу, орієнтуючись на конкретну наукову проблему і забезпечуючи її детальне вивчення.

Основними ознаками академічного письма є формальність та точність. Це вимагає від авторів вміння використати наукову лексику, логічної послідовності викладу та чіткої структури тексту. Здобувачі освіти повинні бути здатні створювати тексти, що не тільки відображають їхнє розуміння теми, але й демонструють вміння організувати та систематизувати свої думки. Важливим є також уникнення надмірного використання фразеологізмів, жаргонізмів чи елементів розмовного стилю, що може знизити академічну точність і серйозність тексту.

У цьому контексті викладачі повинні акцентувати увагу на розвитку в здобувачів освіти навичок структурованого написання, оскільки це є необхідним для їхньої подальшої наукової роботи. Правильно побудована структура тексту дозволяє не тільки чітко донести інформацію, але й підвищує загальну якість наукового письма. Здобувачі освіти мають засвоїти, як ефективно організувати вступ, основну частину та висновки, а також як логічно й послідовно подати свої ідеї, що сприятиме не лише успішному виконанню навчальних завдань, а й подальшому розвитку їхніх дослідницьких навичок.

Висновки дослідження й перспективи подальшої роботи в цьому напрямі. Формування навичок академічного письма є важливим аспектом підготовки здобувачів освіти, оскільки це сприяє розвитку не лише їхніх інтелектуальних здібностей, а й етичної свідомості, що є ключовим у боротьбі з академічною недоброчесністю. В умовах сучасної освітньої системи в Україні, де важливість академічної доброчесності набуває особливої ваги, розвиток академічного письма є ефективним інструментом у запобіганні таким явищам, як плагіат, неправомірне використання чужих ідей та інших порушень етичних норм у науковій діяльності.

Проте навіть за умов існуючих методичних підходів та нормативних актів, проблема академічної недоброчесності в Україні залишається актуальною і потребує постійного вдосконалення. Зокрема, необхідно посилити інтеграцію академічного письма в загальний навчальний процес, що дозволить здобувачам освіти з ранніх етапів навчання отримувати знання та навички, необхідні для професійної діяльності в академічному середовищі. Крім того, важливим аспектом є використання сучасних цифрових інструментів, таких як програми для перевірки на плагіат, що дозволяють студентам самостійно контролювати коректність своїх наукових текстів і отримувати зворотний зв'язок щодо якості виконаних робіт.

Перспективи подальшого дослідження цієї теми полягають у розробці нових підходів до навчання академічному письму, які враховують сучасні технологічні та освітні тенденції. Важливим напрямом є інтеграція міждисциплінарного підходу, що дозволить здобувачам освіти застосовувати навички академічного письма не лише в галузі гуманітарних наук, а й у точних і природничих науках. Окрему увагу слід приділити розробці методик, які стимулюють критичне мислення та аналітичні здібності студентів, оскільки це є основою для успішного наукового письма та збереження етичних стандартів.

Важливо також досліджувати вплив академічної доброчесності на розвиток наукової культури в університетах, враховуючи специфіку різних навчальних закладів. Оскільки розвиток академічного письма є одним із основних аспектів формування науково-освітнього середовища, дослідження впливу різних методичних підходів на академічну доброчесність допоможе розробити більш ефективні стратегії для майбутніх поколінь здобувачів освіти.

#### Список використаних джерел

- Артиуков, А.Є. (2025). *«Академічна доброчесність та відкрита наука – інструменти забезпечення якості освіти»* URL: <http://surl.li/inkgm>
- Білий, Л.Г. (2023). *Академічна доброчесність: практичний досвід: зб. наук. праць*. Хмельницький: Вид-во МАУП. Вип. 4. 125 с.
- Дегтярьова, І.О., Сорокіна, Н.Г., & Артиуков, А.Є. (2017). *Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення серед молодих вчених: монографія*. Дніпро: ДРІДУ НАДУ. 169 с.
- Горицька, О.В., Іванова, О.С., & Шаповалова, Т.Г. (2022). *Академічна доброчесність як запорука забезпечення якості освіти. Журнал «Перспективи та інновації науки». Серія «Педагогіка»*. 3 (8). 84–97.
- Гребенюк, Т.В. (2021). *Академічна доброчесність: навч. посіб. Запоріжжя: ЗДМУ*. 108 с.
- Зелінська, Н.В. (2020). *Зберігаючи красу наукового пошуку (алгоритм оцінювання та редагування наукових текстів)*. *Науковий журнал «Обрії друкарства»*. 2020.

#### References

- Artiukhov, A.Ye. (2025). *Academic integrity and open science – tools for ensuring the quality of education quality*. URL: <http://surl.li/inkgm>. [in Ukrainian]
- Bily, L.H. (2023). *Academic integrity: Practical experience (Vol. 4)*. Khmelnytsky: MAUP Publishing. [in Ukrainian]
- Degtiarova, I.O., Sorokina, N.H., & Artiukhov, A.Ye. (2017). *Academic integrity: Problems of compliance and priorities for dissemination among young scientists*. Dnipro: DRI DU NADU. [in Ukrainian]
- Horytska, O.V., Ivanova, O.S., & Shapovalova, T.H. (2022). *Academic integrity as a guarantee of ensuring the quality of education. Perspectives and Innovations in Science. Series "Pedagogy"*, (3) 8, P. 84–97. [in Ukrainian]
- Grebenuk, T.V. (2021). *Academic integrity: A textbook*. Zaporizhzhia: ZSMU. [in Ukrainian]
- Zelinska, N.V. (2020). *Preserving the beauty of scientific research (algorithm for evaluating and editing scientific texts)*. *Horizons of Printing*, (1) 8. URL: <http://horizons.vpi.kpi.ua/article/view/190090/193798> [in Ukrainian]

- 1 (8). URL: <http://horizons.vpi.kpi.ua/article/view/190090/193798>
- Радченко, Н.Г. (2022). Академічна доброчесність та навички якісного академічного письма як важливі компетентності здобувачів вищої освіти. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти: збірник науково-методичних праць*. 25. 93–103.
- Серебрянська, І.М. (2021). Основи академічного письма в закладах вищої освіти: міждисциплінарне спрямування. *Журнал «Освітологічний дискурс»*. 1 (32). 87–100.
- Про вищу освіту: Закон України* від 01.07.2014. № 1556-VII. URL: [zakon.rada.gov.ua/go/1556-18](http://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18) (дата звернення 10.02.2025)

**Відомості про автора:**

**Борідко Ольга Русланівна**  
olga.boridkoo@gmail.com

Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»  
Вулиця Шевченка, 12, м. Кам'янець-Подільський  
Хмельницька область, 32316, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-113-118

*Матеріал надійшов до редакції 25. 02. 2025 р.*  
*Прийнято до друку 13. 03 2025 р.*

- Radchenko, N.H. (2022). Academic integrity and quality academic writing skills as important competencies of higher education students. Improving the Educational and Upbringing Process in Higher Education Institutions: A Collection of Scientific and Methodological Works, (25), P. 93–103. [in Ukrainian]
- Serebrianska, I.M. (2021). Fundamentals of academic writing in higher education institutions: An interdisciplinary approach. *Educational Discourse*, (1) 32, P. 87–100. [in Ukrainian]
- Verkhovna Rada of Ukraine. (2014). On Higher Education: Law of Ukraine No. 1556-VII dated 01.07.2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18> [in Ukrainian]

**Information about the author:**

**Boridko Olga Ruslanivna**  
olga.boridkoo@gmail.com

Higher education institution «Podillia State University»  
12 Shevchenka Street, Kamianets-Podilsky  
Khmelnitsky Region, 32316, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-113-118

*Received at the editorial office 25. 02. 2025.*  
*Accepted for publishing 13. 03. 2025.*

УДК [373.5.013.75.091.313.016:51]:004.8

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ПІДГОТОВКИ ДО УРОКІВ МАТЕМАТИКИ

Катерина Максимик, Ірина Лавришин

*Львівський національний університет імені Івана Франка***Анотація:**

У статті представлено результати експериментального дослідження, спрямованого на оцінку впливу технологій штучного інтелекту на якість підготовки та проведення уроків математики. Дослідження проводилося на базі двох паралельних класів восьмого класу однієї школи, де одна група навчалася за традиційною методикою, а інша – з використанням інструментів ШІ, таких як ChatGPT, GeoGebra та Khan Academy. Основні етапи експерименту включали попереднє тестування, проведення уроків за різними методиками та фінальне тестування з опитуванням учасників. За результатами встановлено, що використання ШІ значно покращило академічні показники учнів, підвищило їхню зацікавленість та мотивацію до навчання. Вчителі також наголошували на зручності і ефективності використання технологій ШІ у підготовці уроків. У статті наведено порівняльний аналіз результатів двох груп, суб'єктивні оцінки учнів та вчителів, а також рекомендації щодо впровадження ШІ в освітній процес. Підкреслено важливість інтеграції новітніх технологій для підвищення якості освіти та запропоновано перспективні напрями для подальшого вдосконалення використання ШІ в школах.

**Ключові слова:**

штучний інтелект; ефективність навчання; математика; інтерактивні інструменти; зацікавленість учнів; освітній процес.

**Resume:**

**Maksymyk Kateryna, Lavryshyn Iryna. Experimental study on the impact of artificial intelligence on the effectiveness of mathematics lesson preparation.**

The article presents the results of an experimental study aimed at assessing the impact of artificial intelligence technologies on the quality of preparation and delivery of mathematics lessons. The study was conducted based on two parallel eighth-grade classes in one school, where one group was taught using traditional methods, and the other group used AI tools such as ChatGPT, GeoGebra, and Khan Academy.

The main stages of the experiment included preliminary testing, conducting lessons using different methodologies, and final testing with participant surveys.

During the lessons in the control group, traditional teaching methods were used, involving printed materials and standard practices. In the experimental group, materials prepared using AI were used. Students utilized interactive visualizations created in GeoGebra, adaptive exercises from Khan Academy, and individual tasks generated through ChatGPT.

The results showed that the use of AI significantly improved students' academic performance, increased their interest and motivation for learning. Students in the experimental group noted that learning with interactive materials became more interesting and understandable for them.

Teachers also noted the convenience and effectiveness of using AI technologies in lesson preparation. The use of AI tools significantly reduced the time required to prepare materials and automated the task-checking process. This allowed teachers to focus on analyzing students' results and developing creative tasks.

The article includes a comparative analysis of the results of the two groups, subjective assessments of students and teachers, and recommendations for the implementation of AI in the educational process. The authors emphasize the importance of integrating new technologies to improve the quality of education and suggest promising directions for further improvement of AI use in schools.

Thus, the results of the study confirmed the effectiveness of using AI in the preparation and delivery of mathematics lessons, which contributes to improving students' academic performance, increasing their interest and motivation for learning, and optimizing teachers' work.

**Key words:**

artificial intelligence; learning effectiveness; mathematics; interactive tools; student engagement; educational process.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому процесі важливим завданням є підвищення ефективності навчання та зацікавленості учнів. Традиційні методи викладання часто не враховують індивідуальні потреби учнів і не завжди здатні забезпечити високий рівень засвоєння матеріалу. З розвитком технологій штучного інтелекту з'являються нові можливості для вдосконалення навчального процесу. Використання інтерактивних інструментів, таких як ChatGPT, GeoGebra та Khan Academy, може сприяти персоналізації навчання, підвищенню мотивації учнів та покращенню їхніх академічних показників.

Однак, незважаючи на потенційні переваги, вплив технологій ШІ на ефективність навчання залишається недостатньо вивченим. Важливо провести експериментальні дослідження, щоб оцінити, як саме використання ШІ впливає на якість підготовки та проведення уроків, а також на рівень засвоєння матеріалу учнями. Це дозволить визначити переваги та недоліки інтеграції ШІ в

освітній процес і розробити рекомендації для його ефективного використання.

Актуальність дослідження обраної проблеми підтверджується вимогами нормативно-правових документів України. Зокрема, Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні, схвалена Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 2 грудня 2020 р. № 1556-р, визначає важливість використання технологій штучного інтелекту в різних галузях, включаючи освіту. Цей документ підкреслює необхідність інтеграції ШІ для підвищення ефективності навчального процесу, автоматизації рутинних завдань, реалізації персоналізованого підходу до навчання та спрощення дистанційного навчання. Також зазначається важливість забезпечення прозорості, підзвітності та безпеки при впровадженні ШІ, що відповідає сучасним вимогам до освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зростання кількості досліджень, присвячених впливу штучного інтелекту на освітній процес,

безпосередньо пов'язане зі стрімким поширенням та активним впровадженням ШІ у різноманітні сфери життя. Оскільки штучний інтелект стає все більш потужним та доступним інструментом, природно зростає зацікавленість у вивченні його потенціалу для трансформації освітнього процесу, виявлення як нових можливостей, так і потенційних викликів. Ці дослідження охоплюють широке коло питань використання ШІ, включаючи персоналізацію навчання, автоматизацію завдань, підвищення ефективності навчання та етичні питання. Вони демонструють, як інтеграція ШІ може змінити традиційні методи викладання, зробити навчання більш адаптивним і цікавим для учнів, а також оптимізувати роботу вчителів.

Зокрема, О. Гриценчук аналізує сучасний стан впровадження ШІ в освітню галузь, обґрунтовує тенденції розвитку ШІ в Україні та світі, а також окреслює перспективи використання в освітньому процесі. Автор підкреслює важливість персоналізації навчання, використання інтелектуальних систем-помічників та аналітики навчання для підтримки освітньої галузі.

О. Василенко та І. Гудима досліджують вплив цифрових технологій, включаючи ШІ, на викладання математики. Вони зазначають, що інтерактивні платформи, такі як GeoGebra та Khan Academy, сприяють глибшому розумінню матеріалу та підвищенню мотивації учнів.

Зелінський В. С. аналізує виклики та можливості інтеграції ШІ в освітній процес. Автор звертає увагу на необхідність підготовки вчителів до роботи з новими технологіями та забезпечення доступності інструментів ШІ для всіх навчальних закладів.

Н. Пилипенко, О. Губарь та Г. Чирва розглядають етичні питання, пов'язані з використанням ШІ в освіті. Вони підкреслюють важливість захисту персональних даних учнів та забезпечення прозорості у використанні технологій.

Ю. Попова проводить систематичний огляд досліджень щодо використання ШІ в освіті. Авторка аналізує результати досліджень, проведених у різних країнах і пропонує рекомендації щодо впровадження ШІ в українських школах.

М. Мар'єнко та В. Коваленко зазначають, що використання ШІ сприяє підвищенню ефективності навчання, автоматизації рутинних завдань та розвитку критичного мислення учнів.

У статті F. Almasi проводиться систематичний огляд емпіричних досліджень щодо впливу ШІ на навчання природничих наук. Авторка підкреслює важливість інтеграції ШІ для покращення якості освіти та пропонує перспективні напрями для подальших досліджень.

Книга W. Holmes, M. Bialik, C. Fadel присвячена аналізу перспектив та наслідків використання ШІ в освіті. Вони розглядають потенціал ШІ для персоналізації навчання та підвищення ефективності освітнього процесу.

Отже, дослідження підтверджують, що впровадження штучного інтелекту в освітній процес має значний потенціал для покращення якості навчання. Використання ШІ дозволяє створювати персоналізовані навчальні траєкторії, що враховують індивідуальні потреби учнів, підвищуючи їхню мотивацію та ефективність засвоєння матеріалу.

Формулювання цілей статті. Цілі цієї статті полягають в оцінці впливу технологій штучного інтелекту на якість підготовки та проведення уроків математики. Це включає визначення, як використання інструментів ШІ, таких як ChatGPT, GeoGebra та Khan Academy, впливає на академічні показники учнів, а також порівняння ефективності традиційних методів викладання з методами, що використовують ШІ. Дослідження також спрямоване на вивчення змін у рівні зацікавленості та мотивації учнів, зокрема, як інтерактивні інструменти ШІ впливають на їхню зацікавленість у навчанні та оцінку суб'єктивного сприйняття учнями та вчителями використання ШІ в освітньому процесі. Крім того, важливо проаналізувати зручність та ефективність використання технологій ШІ для вчителів, визначити, як використання ШІ впливає на час, необхідний для підготовки уроків, та оцінити, наскільки автоматизація рутинних завдань полегшує роботу вчителів. На основі отриманих результатів будуть розроблені рекомендації щодо впровадження ШІ в освітній процес, визначені переваги та недоліки інтеграції ШІ в навчальний процес, а також запропоновані перспективні напрями для подальшого вдосконалення використання ШІ в школах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для оцінки впливу технологій штучного інтелекту на підготовку уроків математики було організовано експериментальне дослідження, яке мало на меті вивчити, як використання інструментів ШІ впливає на якість засвоєння матеріалу учнями. Експеримент складався з кількох послідовних етапів: визначення початкового рівня знань учнів, проведення уроків за традиційною методикою та з використанням технологій ШІ, аналіз отриманих результатів та суб'єктивного сприйняття учасниками.

Для дослідження було сформовано дві групи учнів, які навчалися у паралельних класах восьмого класу однієї школи. Кожна група складалася з 25 учнів, що дозволяло зберегти рівномірність вибірки.

Уроки для контрольної групи були підготовлені за традиційною методикою. Учні використовували друковані підручники, посібники та розроблені вчителями матеріали. Для виконання завдань учні застосовували паперові конспекти, а приклади розв'язували відповідно до підручника. Методика викладання базувалася на стандартних практиках, які передбачають відсутність інтерактивних або цифрових елементів.

Уроки для експериментальної групи були створені з використанням платформ, які базуються на технологіях штучного інтелекту: ChatGPT, GeoGebra та Khan Academy. Вчителі застосовували ці інструменти для створення персоналізованих завдань, інтерактивних візуалізацій і практичних вправ. Наприклад, GeoGebra використовувалась для побудови динамічних графіків, що дозволяли учням змінювати параметри й одразу спостерігати результати, а Khan Academy надавала доступ до адаптивних тестів, які автоматично підлаштовували складність завдань залежно від відповідей учнів.

Експериментальна частина дослідження включала три основні етапи:

1. попереднє тестування: на цьому етапі було проведено діагностичне тестування з метою визначення початкового рівня знань учнів у контрольній та експериментальній групах. Тест містив завдання на розуміння базових математичних концепцій, які мали бути розглянуті під час експерименту. Це дозволило забезпечити однаковий вихідний рівень знань у обох групах;

2. проведення уроків: у контрольній групі уроки проходили за стандартною методикою, що передбачала використання друкованих матеріалів і традиційних методів викладання. Вчитель пояснював тему, проводив практичні завдання та перевіряв роботи учнів вручну. В експериментальній групі застосовувались матеріали, підготовлені за допомогою ШІ. Учні використовували інтерактивні візуалізації, створені у GeoGebra, адаптивні вправи з Khan Academy, а також індивідуальні завдання, згенеровані через ChatGPT. Наприклад, на уроках, де вивчались графіки функцій, учні могли змінювати параметри рівнянь і бачити їхній вплив на графік у реальному часі;
3. фінальне тестування та опитування: після завершення серії уроків у обох групах було проведено підсумкове тестування, яке мало на меті визначити зміни в рівні знань учнів. Також було організовано опитування учнів та вчителів експериментальної групи для аналізу їхнього суб'єктивного сприйняття технологій ШІ. Опитування дозволило виявити зручність у використанні інструментів, а також їхній вплив на зацікавленість і мотивацію учнів;

Для участі в дослідженні було відібрано учнів двох паралельних восьмих класів (8- А та 8- Б) однієї із загальноосвітніх шкіл Львова. За результатами аналізу успішності попереднього навчального року та вхідного тестування було встановлено приблизно однаковий рівень знань учнів обох класів.

**ПРИКЛАД** Розв'яжіть графічно рівняння  $x^2 = x + 2$ .

*Розв'язання.* В одній системі координат побудуємо графіки функцій  $y = x^2$  і  $y = x + 2$  (рис. 31.4). Ці графіки перетинаються у двох точках, абсиси яких дорівнюють 2 і  $-1$ . Отже, як при  $x = 2$ , так і при  $x = -1$  значення виразів  $x^2$  і  $x + 2$  рівні, тобто числа 2 і  $-1$  є коренями рівняння  $x^2 = x + 2$ . Перевірка це підтверджує. Справді,  $2^2 = 2 + 2$  і  $(-1)^2 = -1 + 2$ . ▲

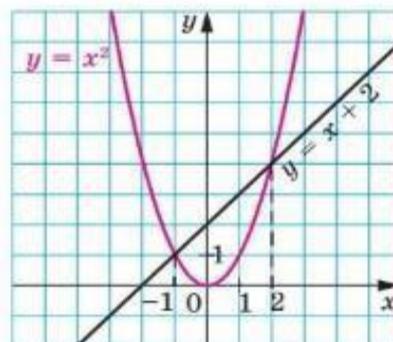


Рис. 31.4

Рис. 1. Розв'язок рівняння графічним методом

**Задача 4.** Бічна сторона рівнобедреного трикутника дорівнює  $b$ , кут при основі дорівнює  $\alpha$ . Знайдіть радіус кола, вписаного в трикутник.

*Розв'язання.* У трикутнику  $ABC$  (рис. 187)  $AB = BC = b$ ,  $\angle BAC = \alpha$ . Проведемо висоту  $BD$ .

Із трикутника  $ADB$  ( $\angle ADB = 90^\circ$ ) отримуємо:  $AD = AB \cos \angle BAD = b \cos \alpha$ .

Точка  $O$  — центр кола, вписаного в трикутник  $ABC$ . Отже, точка  $O$  належить висоті  $BD$  і бісектрисі  $AO$  кута  $BAC$ . Оскільки  $OD \perp AC$ , то вписане коло дотикається до сторони  $AC$  у точці  $D$ . Таким чином,  $OD$  — радіус вписаного кола. Відрізок  $AO$  — бісектриса кута  $BAD$ , тому  $\angle OAD = \frac{1}{2} \angle BAD = \frac{\alpha}{2}$ .

Із трикутника  $ADO$  ( $\angle ADO = 90^\circ$ ) отримуємо:

$$OD = AD \operatorname{tg} \angle OAD = b \cos \alpha \operatorname{tg} \frac{\alpha}{2}.$$

**Відповідь:**  $b \cos \alpha \operatorname{tg} \frac{\alpha}{2}$ . ●

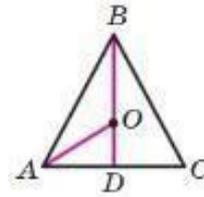


Рис. 187

Рис. 2. Приклад розв'язування прямокутних трикутників.

#### Приклад 4: Завдання для інтерактивного уроку з використанням GeoGebra

Тема: Парабола

Завдання:

1. Побудуйте графік функції  $y = x^2 - 4x + 3$  у GeoGebra. Знайдіть координати вершини параболі.
2. За допомогою GeoGebra визначте точки перетину графіка функції  $y = x^2 - 2x - 3$  із віссю  $x$ .

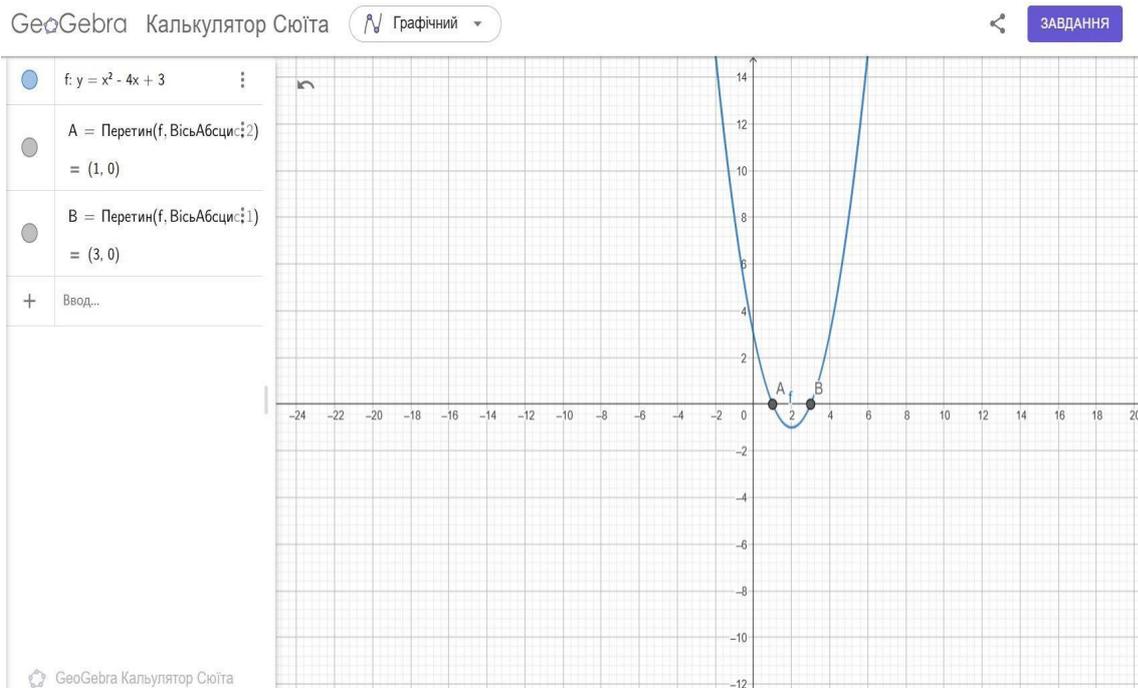


Рис. 3. Приклад завдання з теми «Парабола», створеного за допомогою ШІ для інтерактивного уроку з використанням GeoGebra.

Завдяки такій організації експерименту вдалося створити умови, що максимально враховували об'єктивність порівняння традиційних та інноваційних підходів до викладання математики. Результати цього експерименту стали основою для подальшого аналізу впливу технологій ШІ на ефективність навчального процесу.

Результати експериментального дослідження дозволили оцінити вплив використання штучного інтелекту на освітній процес за кількома важливими параметрами. Аналіз мав на меті порівняння якості засвоєння матеріалу між двома групами, оцінку суб'єктивного сприйняття учнями інтерактивних методів навчання, а також ефективність застосування інструментів ШІ для вчителів (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна таблиця результатів дослідження

Критерії оцінювання	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Середній рівень успішності (%)	73	80	72	87
Виконання складних завдань (%)	45	52	44	65
Зацікавленість учнів (%)	55	60	54	85
Швидкість засвоєння матеріалу (бали)	6.5	7.2	6.4	8.5
Якість виконання домашніх завдань (%)	70	75	69	88

Одним із ключових критеріїв аналізу була якість засвоєння матеріалу учнями контрольної та експериментальної груп. Контрольна група, яка навчалася за традиційною методикою без використання сучасних технологій, показала помірне покращення середнього рівня знань. Після серії уроків середній приріст у балах склав 7%, що свідчить про ефективність базових методів викладання. Однак учні цієї групи зазнали труднощів у виконанні завдань підвищеної складності, які вимагали аналітичного підходу або застосування теоретичних знань на практиці.

У свою чергу експериментальна група, де уроки готувалися за допомогою інструментів ШІ, показала значно вищий приріст у рівні знань. Середній показник зріс на 15%, що свідчить про суттєве підвищення ефективності навчання. Учні цієї групи не лише краще засвоїли базовий матеріал, але й успішно виконали складніші завдання. Наприклад, використання динамічних візуалізацій у платформі GeoGebra допомогло їм краще зрозуміти взаємозв'язок між математичними формулами та графічним їх відображенням. Інтерактивні вправи на платформі Khan Academy сприяли глибшому розумінню матеріалу завдяки персоналізованому підходу до завдань.

Суб'єктивна оцінка учнів також відіграла важливу роль в аналізі результатів. Переважна більшість учнів експериментальної групи, а саме 85%, зауважили, що навчання за допомогою

інтерактивних матеріалів стало для них цікавішим і зрозумілішим. Вони підкреслили, що використання технологій зробило уроки більш динамічними та допомогло краще зосередитись на матеріалі. Наприклад, учні наголосили, що візуалізації у GeoGebra дозволяли їм зрозуміти навіть найскладніші теми, такі як графіки функцій, які раніше викликали труднощі. Крім того, автоматичний зворотний зв'язок від платформи Khan Academy сприяв швидшому засвоєнню теми та виправленню помилок без тривалого очікування перевірки вчителем.

Для порівняння, лише 45% учнів контрольної групи висловили задоволення традиційними методами викладання. Багато з них зазначили, що навчальні матеріали іноді були занадто загальними або недостатньо пояснювали складні аспекти теми. Це свідчить про те, що відсутність інтерактивності у викладанні може знижувати зацікавленість учнів і впливати на глибину засвоєння матеріалу.

Що стосується вчителів, використання інструментів ШІ значно спростило процес підготовки уроків. Вчителі, які працювали з експериментальною групою, відзначили, що платформи, такі як ChatGPT, дозволяли створювати диференційовані матеріали для учнів із різними рівнями знань. Завдяки автоматизації перевірки завдань час, необхідний на рутинні процеси, скоротився в середньому на 30%. Це дало змогу вчителям зосередитися на аналізі результатів учнів і розробці творчих завдань.

Таким чином, результати дослідження підтвердили ефективність використання ІІІ у підготовці та проведенні уроків. Інтерактивні методи навчання не лише покращили академічні показники учнів, але й підвищили їхню зацікавленість і мотивацію. Для вчителів такі технології стали потужним інструментом, що оптимізував їхню роботу та дозволили забезпечити більш якісний і сучасний навчальний процес.

Для об'єктивного аналізу ефективності двох підходів до підготовки уроків математики – традиційного та з використанням штучного інтелекту – було проведено порівняльний аналіз за кількома ключовими параметрами. Основна увага приділялася таким аспектам: час, необхідний для підготовки матеріалів, якість засвоєння учнями матеріалу, рівень залученості учнів у навчальний процес та зручність для вчителів.

Однією з головних переваг підходу із використанням штучного інтелекту стало значне скорочення часу, необхідного для підготовки до уроків. Інструменти, такі як ChatGPT, автоматизували створення диференційованих завдань і текстів для пояснення складних тем. Вчителі зазначили, що підготовка матеріалів за допомогою платформ ІІІ займала на 30% менше часу, ніж при традиційному підході. Наприклад, створення завдань із різним рівнем складності, яке раніше вимагало кількох годин, тепер виконувалося за лічені хвилини.

У традиційному підході вчителі мали самостійно розробляти матеріали, що часто передбачало тривалий процес пошуку відповідних прикладів, друк текстів і підготовку візуальних елементів. Це не лише збільшувало час на підготовку, але й обмежувало можливість створення інтерактивних матеріалів.

Учні, які навчалися за підходом із використанням штучного інтелекту, показали вищі результати під час фінального тестування. Це пояснюється персоналізацією навчальних траєкторій, яку забезпечували такі платформи, як Khan Academy. Завдяки адаптації завдань до рівня знань учнів, кожен із них мав можливість працювати у своєму темпі, отримуючи завдання відповідної складності.

У контрольній групі, де використовувались традиційні методи викладання, рівень успішності також зріс, але учні часто зазначали, що матеріал був або занадто складним, або, навпаки, надто простим. Відсутність адаптивного підходу обмежувала можливість врахування індивідуальних потреб учнів.

Інтерактивність платформ із використанням штучного інтелекту стала важливим фактором підвищення залученості учнів у навчальний

процес. Учні експериментальної групи особливо високо оцінили динамічні візуалізації у GeoGebra, які дозволяли їм експериментувати з математичними поняттями. Це зробило процес навчання не лише ефективним, але й цікавим.

Традиційний підхід, хоча й був достатньо структурованим, часто не мав інструментів, які могли б настільки захоплювати учнів. Вчителі контрольної групи зазначали, що їм доводилось прикладати значно більше зусиль для утримання уваги учнів під час уроків, особливо коли йшлося про складні теми. Зручність для вчителів

Інструменти штучного інтелекту, такі як Quillionz, не лише скорочували час підготовки матеріалів, але й автоматизували процес перевірки завдань. Вчителі могли миттєво отримувати звіти про виконання вправ учнями, що дозволяло їм оперативно реагувати на прогалини в знаннях.

У традиційному підході перевірка завдань і створення нових матеріалів займали значно більше часу, що часто призводило до перевантаження вчителів. Крім того, відсутність інструментів для автоматизації обмежувала можливість оперативно оцінювати прогрес кожного учня.

Експериментальне дослідження продемонструвало значний потенціал штучного інтелекту у підготовці та проведенні уроків, однак виявило й напрями для подальшого вдосконалення. Одним із ключових аспектів є покращення доступності інструментів штучного інтелекту для освітніх закладів із різним рівнем технічної оснащеності. Розробка локалізованих платформ, адаптованих до потреб українських шкіл, зможе забезпечити рівний доступ до новітніх технологій, незалежно від фінансових можливостей закладу. Наприклад, створення полегшених версій платформ для роботи на базових пристроях або без стабільного інтернету дозволить значно розширити охоплення шкіл.

Важливим напрямом є підготовка вчителів до роботи з новими технологіями. Організація тренінгів, семінарів та онлайн-курсів для освітян допоможе їм зрозуміти, як ефективно використовувати штучний інтелект у повсякденній діяльності. Вчителі зможуть навчитися створювати інтерактивні уроки, адаптувати завдання під потреби учнів і аналізувати результати навчання за допомогою ІІІ. Підготовка педагогів дозволить максимально використовувати можливості технологій і зменшити ризик їхнього неефективного впровадження.

Поєднання штучного інтелекту з технологіями доповненої реальності (AR) відкриває нові горизонти для інтерактивного навчання. Завдяки візуальним ефектам, які створюють AR-

технології, можна залучити учнів до навчання, підвищуючи їхню мотивацію та зацікавленість. Наприклад, уроки математики можуть включати інтерактивні моделі тривимірних графіків або геометричних об'єктів, які учні взмозі обертати, досліджувати та змінювати в реальному часі. Таке поєднання технологій сприятиме кращому розумінню складних тем і забезпечить новий рівень залучення учнів до навчального процесу.

Ще одним перспективним напрямом є створення бази даних навчальних матеріалів на основі ШІ. Така база може включати готові уроки, завдання різного рівня складності та методичні рекомендації, які вчителі зможуть адаптувати до своїх потреб. Це не лише спростить підготовку до уроків, але й забезпечить якісні матеріали для всіх педагогів, навіть тих, які не мають достатнього досвіду роботи з новітніми технологіями. Інструменти штучного інтелекту зможуть автоматично оновлювати й розширювати базу відповідно до нових стандартів та запитів учителів.

Особливої уваги потребують етичні аспекти використання ШІ в освіті. Питання захисту даних учнів та забезпечення прозорості в роботі з інформацією є ключовими для створення безпечного навчального середовища. Розробка чітких правил і стандартів використання ШІ у навчальному процесі дозволить уникнути зловживань і забезпечити етичність навчання. Наприклад, необхідно передбачити механізми контролю за збереженням персональних даних учнів, а також визначити межі автоматизації, щоб уникнути надмірного втручання технологій у освітній процес.

Інтеграція штучного інтелекту в освітній процес, зокрема для підготовки уроків математики, вимагає чіткої структури та послідовного виконання етапів. Використання цього алгоритму допоможе вчителям створити ефективні, персоналізовані й інтерактивні уроки, максимально використовуючи можливості ШІ.

Перший крок – визначення мети уроку та навчального матеріалу. Для цього вчителю потрібно чітко сформулювати тему уроку, навчальні цілі та очікувані результати. Наприклад, якщо урок стосується квадратичних функцій, необхідно визначити, що учні мають знати, наприклад, як виглядає графік квадратичної функції, які мають бути основні характеристики, а також як застосовувати ці знання у вирішенні практичних задач.

Другий етап – вибір відповідних інструментів штучного інтелекту. На цьому етапі вчитель повинен обрати платформи, які найкраще відповідають навчальним цілям. Наприклад, для візуалізації графіків функцій можна використовувати GeoGebra, яка дозволяє

створювати динамічні графіки й моделі. Якщо необхідно підготувати завдання, вправи чи тести, можна звернутися до таких інструментів, як ChatGPT, який здатний автоматично генерувати навчальні матеріали.

На третьому етапі вчитель переходить до створення навчальних матеріалів. Використовуючи обрані платформи, можна створювати презентації, вікторини, інтерактивні модулі, що враховують особливості теми уроку. Наприклад, для уроку про квадратичні функції можна підготувати інтерактивні вправи, які дозволяють учням змінювати параметри функції та бачити, як це впливає на її графік.

Четвертий крок – адаптація матеріалів до рівня знань учнів. Створені завдання необхідно перевірити на відповідність рівню підготовки учнів. Якщо завдання виявляються надто складними або, навпаки, занадто простими, вчитель може внести корективи, додати пояснення або створити додаткові приклади, які допоможуть краще засвоїти матеріал.

П'ятий етап передбачає інтеграцію матеріалів у план уроку. На цьому етапі вчитель структурує урок, визначає розподіл часу для кожного етапу заняття та підготовляє додаткові ресурси. Наприклад, відеоуроки, які доповнюють тему, або інтерактивні вправи для роботи в групах. Структурований план уроку забезпечує його ефективність і логічну послідовність.

Після проведення уроку вчитель повинен проаналізувати його ефективність. Це шостий етап алгоритму, на якому використовується Learning Analytics для оцінки результатів навчання. Ця технологія дозволяє виявити прогалини у знаннях учнів, оцінити складність завдань і зібрати статистичну інформацію про виконання вправ. Такі дані допоможуть вчителю вдосконалювати матеріали для майбутніх уроків і краще розуміти потреби учнів.

Застосовуючи цей алгоритм, вчителі зможуть ефективно інтегрувати штучний інтелект у навчальний процес, автоматизуючи рутинні завдання, підвищуючи персоналізацію та залучаючи учнів до інтерактивного навчання. Це дозволить створювати сучасні уроки, які відповідають вимогам цифрової епохи, і забезпечить покращення якості освіти.

Для вчителів, які тільки починають знайомитися з технологіями штучного інтелекту, важливо вибрати платформи, які є простими у використанні, інтуїтивно зрозумілими та такими, які не потребують спеціальної технічної підготовки. Перші кроки у впровадженні таких технологій можуть бути викликом, однак правильний вибір інструментів допоможе швидко опанувати їхній функціонал і отримати максимальну користь.

Одним із найбільш зручних інструментів для початківців є ChatGPT. Ця платформа дозволяє створювати прості математичні завдання, пояснення або навіть структурувати навчальні плани. Її головна перевага – простота використання: достатньо сформулювати запит, і система автоматично створить завдання або пояснення. Наприклад, ви можете попросити платформу скласти вправи на тему додавання дробів, і вона надасть вам як завдання, так і приклади рішень.

Для візуалізації математичних понять чудово підходять GeoGebra та Desmos. Ці платформи мають зручний і простий інтерфейс, що робить їх ідеальними для вчителів, які тільки починають знайомитися з інтерактивними інструментами. Наприклад, у GeoGebra можна побудувати графік функції та змінювати параметри, щоб демонструвати учням, як ці зміни впливають на форму графіка. Desmos, у свою чергу, дозволяє експериментувати з функціями та створювати наочні моделі математичних понять, що значно полегшує пояснення складних тем.

Для створення персоналізованих траєкторій навчання рекомендується використовувати платформи, такі як Khan Academy або DreamBox Learning. Вони забезпечують адаптивний підхід, аналізуючи прогрес учня і пропонуючи завдання відповідного рівня складності. Наприклад, якщо учень швидко справляється з базовими завданнями, система автоматично генерує складніші вправи, що сприяє поступовому розвитку навичок.

Платформи для аналізу прогресу, такі як Learning Analytics, є незамінними для вчителів, які хочуть відстежувати успіхи своїх учнів. Ця технологія дозволяє збирати та аналізувати дані про виконання завдань, що допомагає виявити прогалини у знаннях і коригувати навчальний процес. Наприклад, Learning Analytics може показати, які теми викликають труднощі у більшості учнів, що дозволить вчителю повторити матеріал або запропонувати додаткові вправи.

Для тих, хто тільки починає працювати з технологіями штучного інтелекту, важливо не перевантажувати себе одночасним освоєнням багатьох платформ. Найкращим підходом буде зосередитися на одній обраній платформі, поступово знайомлячись із її функціями. Наприклад, можна розпочати з ChatGPT для створення завдань, а потім додати GeoGebra для візуалізації та Learning Analytics для аналізу прогресу учнів.

Таким чином, поетапне впровадження технологій штучного інтелекту дозволить учителям поступово адаптуватися до нового підходу, не знижуючи якості навчального

процесу. Інструменти ШІ допоможуть створювати сучасні уроки, які є зрозумілими, цікавими та ефективними для учнів.

Хоча штучний інтелект відкриває значні можливості для покращення навчального процесу, його використання супроводжується певними ризиками та обмеженнями, які необхідно враховувати. Важливо підходити до інтеграції ШІ обдуманно, щоб уникнути негативних наслідків і максимально реалізувати його потенціал.

Однією з головних проблем є технічні обмеження, з якими стикаються навчальні заклади, особливо ті, що розташовані у віддалених регіонах або мають обмежене фінансування. Не кожна школа може похвалитися сучасним обладнанням чи стабільним доступом до Інтернету, що ускладнює використання багатьох інструментів ШІ. Учителі часто змушені працювати з обмеженими ресурсами, і навіть найбільш інноваційні технології можуть виявитися марними, якщо їх просто немає на чому використовувати. У такій ситуації допомогти можуть мобільні додатки, які здатні працювати в режимі офлайн. Вони не вимагають постійного підключення до Інтернету і можуть бути доступними навіть у найвіддаленіших регіонах.

Другою суттєвою перешкодою є доступність інструментів штучного інтелекту, яка нерідко обмежується їхньою вартістю або складністю налаштування. Наприклад, деякі платформи пропонують функціонал, що доступний лише за платною підпискою, або потребують специфічного технічного забезпечення. Це створює бар'єри для вчителів і шкіл із меншими бюджетами. Тут вирішенням може стати використання безкоштовних платформ, таких як GeoGebra чи Khan Academy, які вже довели свою ефективність і доступність у багатьох навчальних закладах. Ці інструменти не лише прості у використанні, але й мають широкий спектр можливостей для створення динамічних уроків.

Питання етики та конфіденційності також стає дедалі важливішим у контексті використання ШІ в освіті. Інструменти, які збирають і аналізують дані про учнів, наприклад, оцінки чи результати тестів, можуть викликати занепокоєння щодо захисту цих даних. У випадках, коли інформація передається стороннім платформам, ризик порушення конфіденційності значно зростає. Тому важливо забезпечити дотримання стандартів захисту персональних даних, мінімізувати обсяг зібраної інформації та забезпечити прозорість у використанні технологій. Важливо, щоб учителі пояснювали учням і батькам, як саме використовуються їхні

дані, і переконувалися, що це робиться виключно з освітньою метою.

Окрему увагу слід приділити ризику надмірної залежності від технологій, як для учнів, так і для вчителів. Учні можуть звикнути до того, що всі відповіді та пояснення їм пропонує ШІ, і це може вплинути на розвиток критичного мислення та вміння самостійно вирішувати проблеми. Для вчителів існує ризик покладатися на автоматизовані інструменти настільки, що це знижує якість особистісної взаємодії зі учнями. Щоб уникнути цього, важливо дотримуватися балансу, використовуючи технології як допоміжний, а не основний інструмент. Традиційні методи навчання повинні залишатися важливою складовою уроку, забезпечуючи учням можливість розвивати самостійне мислення.

Крім того, варто пам'ятати про відсутність емоційного зв'язку, який залишається одним із важливих компонентів навчального процесу. ШІ не здатний повноцінно замінити вчителя в ролі наставника, який може не лише пояснити матеріал, але й підтримати, мотивувати та створити атмосферу довіри. Використання технологій не повинно витіснити цінність людської взаємодії, адже саме вона допомагає формувати гармонійні стосунки між учнями та вчителями, які сприяють глибшому засвоєнню знань.

Висновки. Штучний інтелект має потенціал не лише покращувати навчальний процес, але й сприяти розвитку ключових компетенцій ХХІ століття. Ці навички, зокрема критичне мислення, вміння працювати в команді, адаптивність і технологічна грамотність, є необхідними для успіху учнів у сучасному світі. Інтеграція ШІ в навчання допомагає зробити цей процес більш ефективним і цікавим, дозволяючи учням не лише вивчати предмет, але й формувати важливі життєві навички.

Розвиток критичного мислення є одним із головних результатів роботи з інструментами штучного інтелекту. Наприклад, генерація нестандартних завдань і ситуацій, що вимагають аналізу, сприяє формуванню в учнів здатності оцінювати інформацію, шукати альтернативні шляхи вирішення проблем і приймати обґрунтовані рішення. Сервіси, такі як ChatGPT, можуть генерувати задачі, які виходять за рамки стандартних шкільних прикладів, спонукаючи учнів мислити ширше та експериментувати з

різними підходами. Це особливо корисно для розвитку навичок аналізу та синтезу інформації.

Інтерактивні платформи також допомагають розвивати вміння співпрацювати. Наприклад, використання спільних проектів у таких інструментах, як Desmos, дозволяє учням працювати разом над математичними задачами або моделями. Учні можуть вносити свої дані, коригувати роботи однокласників і створювати групові проекти, навчаючись не лише вирішувати задачі, але й обговорювати ідеї, ділитися відповідальністю та вдосконалювати свої комунікаційні навички. Така взаємодія сприяє формуванню відчуття спільної роботи та допомагає підготувати учнів до майбутньої професійної діяльності, де колаборація відіграє важливу роль.

Крім того, використання ШІ знайомить учнів із сучасними технологіями та розвиває їхню технологічну грамотність. Учні, які працюють із платформами на основі штучного інтелекту, отримують практичні знання про те, як ці технології функціонують і як їх можна застосовувати у різних сферах. Наприклад, створення інтерактивних графіків у GeoGebra не лише сприяє вивченню математики, але й дає базове розуміння того, як програмне забезпечення може використовуватися для аналізу даних і візуалізації інформації. Такі знання стають базою для подальшого навчання у технічних спеціальностях і допомагають учням орієнтуватися в сучасному цифровому середовищі.

Ознайомлення з технологіями також сприяє розвитку адаптивності, адже учні навчаються швидко освоювати нові інструменти, що є важливим у світі, який швидко змінюється. Інтеграція ШІ дозволяє формувати у школярів навички гнучкості та відкритості до змін, що є необхідним для успішної побудови кар'єри у будь-якій сфері.

Для того, щоб максимально реалізувати потенціал ШІ у розвитку навичок ХХІ століття, важливо інтегрувати його в навчальний процес як допоміжний інструмент. Штучний інтелект не має замінювати вчителя, але може доповнювати його роботу, допомагаючи зробити уроки більш цікавими та продуктивними. Це дозволяє одночасно розвивати як предметні знання, так і універсальні навички, необхідні для успіху в сучасному суспільстві.

#### Список використаних джерел

- Василенко, О.М. (2020). Інноваційні методики викладання математики з використанням цифрових технологій. *Інформаційні технології в освіті*. 45. 18–24.
- Гриценчук, О. (2024). Використання штучного інтелекту в освіті: тенденції та перспективи в Україні та за кордоном. *Український журнал комп'ютерних наук та*

#### References

- Vasylenko, O.M. (2020). Innovatsijni metodyky vykladannia matematyky z vykorystanniam tsyfrovyykh tekhnolohij. *Informatsijni tekhnolohii v osviti*. 45. 18–24. [in Ukrainian]
- Hrytsenchuk, O. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti: tendentsii ta perspektivy v Ukraini ta za kordonom. *Ukrains'kyj zhurnal komp'uternykh nauk ta informatsijnykh*

- інформаційних технологій. 2(10). 152–161. URL: [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(10\).2024.0012](https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0012)
- Зелінський, В. С. (2022). Технології штучного інтелекту в сучасній українській школі: проблеми і перспективи. *Освіта і суспільство*. 4(56). 28–33.
- Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні. (2020). December 2). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-r#Text>
- Лісова, Т.В. (2020). Використання інтерактивних платформ для викладання математики в середній школі. *Новітні технології в освіті*. 3. 12–18.
- Мар'єнко, М., & Коваленко, В. (2023). Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*. 38 (1). 48–53. URL: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-007>
- Попова, Ю.А. (2021). Штучний інтелект в освіті: аналіз світового досвіду та можливості для України. *Український педагогічний журнал*. 5. 56–63.
- Сидоренко, Н.В. (2022). Інтеграція штучного інтелекту у процес підготовки уроків: виклики та перспективи. *Освіта і технології*. 2. 34–42.
- Almasri F. (2024). Exploring the Impact of Artificial Intelligence in Teaching and Learning of Science: A Systematic Review of Empirical Research. *Research in Science Education*. 54. 977–997. URL: <https://doi.org/10.1007/s11165-024-10176-3>
- Holmes W., Bialik M., Fadel C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. *Boston: Center for Curriculum Redesign*. 180 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/332180327\\_Artificial\\_Intelligence\\_in\\_Education\\_Promise\\_and\\_Implications\\_for\\_Teaching\\_and\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/332180327_Artificial_Intelligence_in_Education_Promise_and_Implications_for_Teaching_and_Learning)
- tehnolohij. 2(10). 152–161. URL: [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(10\).2024.0012](https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0012) [in Ukrainian]
- Zelins'kyj, V.S. (2022). Tekhnolohii shtuchnoho intelektu v suchasnij ukrains'kij shkoli: problemy i perspektyvy. *Osvita i suspil'stvo*. 4 (56). 28–33. [in Ukrainian]
- Kontseptsiiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini. (2020, December 2). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-r#Text> (data zvernennia 31.03.2025). [in Ukrainian]
- Lisova, T.V. (2020). Vykorystannia interaktyvnykh platform dlia vykladannia matematyky v serednij shkoli. *Novitni tekhnolohii v osviti*. 3. 12–18. [in Ukrainian]
- Mar'ienko, M., Kovalenko, V. (2023). Shtuchnyj intelekt ta vidkryta nauka v osviti. *Fizyko-matematychna osvita*. 38 (1). 48–53. URL: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-007> [in Ukrainian]
- Popova, Yu.A. (2021). Shtuchnyj intelekt v osviti: analiz svitovoho dosvidu ta mozhlyvosti dlia Ukrainy. *Ukrains'kyj pedahohichnyj zhurnal*. 5. 56–63. [in Ukrainian]
- Sydorenko, N.V. (2022). Intehratsiia shtuchnoho intelektu u protses pidhotovky urokiv: vyklyky ta perspektyvy. *Osvita i tekhnolohii*. 2. 34–42. [in Ukrainian]
- Almasri F. (2024). Exploring the Impact of Artificial Intelligence in Teaching and Learning of Science: A Systematic Review of Empirical Research. *Research in Science Education*. 54. 977–997. URL: <https://doi.org/10.1007/s11165-024-10176-3> [in English]
- Holmes W., Bialik M., Fadel C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. *Boston: Center for Curriculum Redesign*. 180 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/332180327\\_Artificial\\_Intelligence\\_in\\_Education\\_Promise\\_and\\_Implications\\_for\\_Teaching\\_and\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/332180327_Artificial_Intelligence_in_Education_Promise_and_Implications_for_Teaching_and_Learning) [in English]

**Відомості про авторів:**  
**Максими́к Катери́на Миколаївна**  
 kateryna.maksymyk@lnu.edu.ua  
 Львівський національний  
 університет імені Івана Франка  
 вулиця Університетська, 1, м. Львів  
 Львівська область, 79000, Україна

**Лавришин Ірина Ігорівна**  
 iryna.lavryshyn@lnu.edu.ua  
 Львівський національний  
 університет імені Івана Франка  
 вулиця Університетська, 1, м. Львів  
 Львівська область, 79000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-119-128

Матеріал надійшов до редакції 03. 04. 2025 р.  
 Прийнято до друку 09. 05. 2025 р.

**Information about the authors:**  
**Maksymyk Kateryna Mykolaivna**  
 kateryna.maksymyk@lnu.edu.ua  
 Ivan Franko National University of Lviv  
 Universytetska Street, 1, Lviv  
 Lviv Region, 79000, Ukraine.

**Lavryshyn Iryna Ihorivna**  
 iryna.lavryshyn@lnu.edu.ua  
 Ivan Franko National University of Lviv  
 Universytetska Street, 1, Lviv  
 Lviv Region, 79000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-119-128

Received at the editorial office 03. 04. 2025.  
 Accepted for publishing 09. 05. 2025.

## РОЗВИТОК SOFT SKILLS У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ЛІТЕРАТУРИ НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН

Юлія Надольська, Лариса Єпіфанцева

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті розглянуто особливості розвитку «soft skills» здобувачів вищої освіти у процесі вивчення літератури німецькомовних країн. Проаналізовано та узагальнено поняття «soft skills» та їх класифікацію. Акцентовано увагу на потенціалі літературного матеріалу як важливого засобу формування ключових особистісних, комунікативних та міжкультурних компетентностей, необхідних для успішної професійної реалізації. Окрім цього, порушуються питання щодо філософських, соціальних та етичних тем, які дозволяють здобувачам не лише удосконалювати мовну компетентність, а й розвивати «soft skills» у процесі інтерпретації текстів, колективного аналізу, участі у дебатах, літературних дискусіях, рольових іграх, інтерактивних завданнях тощо. Обґрунтовано доцільність інтеграції елементів критичного мислення, емоційного інтелекту, креативності, уміння працювати в команді, вести дискусію та приймати відповідальні рішення в освітньому процесі. Наведено приклади вправ та інструкції до їх виконання, зроблено висновок про важливість розвитку «soft skills» у здобувачів на занятті з літератури німецькомовних країн, що сприяє не лише підвищенню рівня їхньої мовленнєвої та літературної компетентності, але й забезпечує формування цілісної, гнучкої, конкурентоспроможної особистості, здатної ефективно діяти в умовах міжкультурного середовища.

### Ключові слова:

м'які навички; професійна діяльність; освітній процес; комунікативна компетентність; література німецькомовних країн.

### Resume:

**Nadolska Yuliia, Yepifantseva Larisa. Development of soft skills in higher education students in classes on the literature of German-speaking countries.**

The article examines the features of soft skills development in higher education students while studying the literature of German-speaking countries. The concept of "soft skills" and their classification are analyzed and generalized. Attention is focused on the potential of literary material as an important means of the formation of key personal, communicative and intercultural competencies necessary for successful professional development. In addition, the authors research the issues regarding philosophical, social and ethical topics that allow students not only to improve language competence, but also to develop "soft skills" in the process of interpreting texts, collective analysis, participation in debates, literary discussions, role-playing games, interactive tasks, etc. The feasibility of integrating elements of critical thinking, emotional intelligence, creativity, the ability to work in a team, lead a discussion and make responsible decisions into the educational process is substantiated. Examples of exercises and instructions for their implementation are provided, and a conclusion is drawn about the importance of developing "soft skills" in students in classes on the literature of German-speaking countries, which contributes not only to increasing the level of their speech and literary competence, but also ensures the formation of a holistic, flexible, competitive personality capable of acting effectively in an intercultural environment.

### Key words:

soft skills; professional activity; educational process; communicative competence; literature of German-speaking countries.

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси в освіті зумовлюють нагальну потребу не лише у професійних знаннях, пов'язаних з діяльністю в галузі певних технологій та передбачають розуміння конкретних професійних завдань, а й у розвитку м'яких навичок («soft skills»). Креативність, комунікативність, ініціативність, лідерство, адаптивність, стресостійкість, гнучкість, здатність до критичного мислення, уміння розуміти емоції, наміри і мотивацію інших людей та свої власні, самостійність під час отримання нових знань, спроможність до ефективною міжособистісної та професійної комунікації, готовність працювати у міжнародному середовищі, – все це ключові складові «soft skills», які відіграють важливу роль у професійному та особистісному розвитку. Вони сприяють успішній адаптації до змін, ефективному вирішенню проблем, побудові конструктивної взаємодії з оточенням та досягненню значних результатів у сучасному динамічному суспільстві.

Одним із ключових напрямів у контексті модернізації вищої освіти є інтеграція розвитку «soft skills» у процес навчання іноземної мови, володіння якої є важливою компетентністю в

міжкультурній комунікації, соціальній єдності та діалозі культур, що у свою чергу, сприяє формуванню у майбутніх фахівців критичного мислення, навичок командної роботи, емоційного інтелекту та здатності до вирішення конфліктів, що є необхідними для успішної професійної діяльності в умовах глобалізації та культурного різноманіття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку м'яких навичок майбутніх фахівців в освітньому процесі є предметом дослідження багатьох сучасних науковців як в українському, так і міжнародному академічному середовищі, як-от: О. Кірдан, Л. Коваль, Н. Коляда, О. Кравченко, О. Кравець, О. Максимець, О. Осова, О. Торостян, О. Чухно, І. Шевченко, А. Шелякіна, D. Shek, D. Haselberger та ін. Науковці у своїх розвідках акцентують увагу на важливості розвитку soft skills у здобувачів вищої освіти, обґрунтовуючи низку теоретичних підходів, сучасних технологій та методів навчання, застосування яких сприяє формуванню особистості, професійної спрямованості знань, умінь і навичок та готовності до навчання впродовж життя. Незважаючи на значну кількість досліджень,

присвячених формуванню та розвитку «soft skills» у різних аспектах, питання розвитку «soft skills» на заняттях з літератури німецькомовних країн залишається не повністю дослідженим. Важливим аспектом, на наш погляд, є розуміння здобувачами літературного діалогу, культурного контексту німецькомовних країн, розвитку міжкультурної комунікації, критичного та аналітичного мислення, формування емоційного інтелекту, навичок дискусії, аргументації й толерантного сприйняття різних культурних кодів, що, на нашу думку, сприяє всебічному розвитку особистості та формуванню комплексу м'яких навичок, необхідних для успішної професійної реалізації в умовах освітнього та соціокультурного простору, що і зумовило актуальність нашого дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування теоретичних засад і визначення практичних підходів до розвитку м'яких навичок («soft skills») у здобувачів вищої освіти на заняттях з літератури німецькомовних країн.

Виклад основного матеріалу дослідження. Опанування німецької мови в умовах сьогодення набуває особливої актуальності, адже її вивчення не лише розширює освітні та професійні горизонти, а й відкриває доступ до глибокого культурного і літературного надбання німецькомовних країн. Знання мови дозволяє ознайомлюватися з творами німецької літератури в оригіналі, що сприяє кращому розумінню ментальності, історичних процесів і філософських ідей, закладених у творчості Й. Гете, Т. Манна, Ф. Кафки, І. Бахмана, Б. Брехта, Г. Белля та інших. До того ж, вивчення літератури німецькомовних країн сприяє розвитку міжкультурної компетентності, критичного мислення, навичок інтерпретації й аналізу, що є важливими для сучасного фахівця будь-якого профілю. Аналізуючи німецькомовні твори на заняттях здобувачами порушуються складні філософські, соціальні та етичні теми, які дозволяють їм не лише вдосконалювати мовну компетентність, а й розвивати «soft skills» у процесі інтерпретації текстів, колективного аналізу, участі в дебатах, літературних дискусіях, рольових іграх, інтерактивних завданнях тощо.

Наразі в українському сучасному науковому дискурсі розвиток «soft skills» («м'які навички», «навички успішності», «універсальні навички», «гнучкі навички», «соціальні навички», метапредметні навички) є об'єктом уваги науковців через різноманіття підходів до його тлумачення, розуміння та інтерпретації (Шелякіна, & Торосян, 2023; Кірдан, 2021; Коляда, & Кравченко, 2020; Shek, 2021).

Дослідники Н. Махначова та А. Мідляр у своїй науковій роботі зазначають що «soft

skills» – це соціально-психологічні навички, необхідні для життєдіяльності людини, що допомагають спілкуватися, працювати у команді, публічно виступати тощо (Махначова; Мідляр, 2017). На думку К. Коваль «soft skills» – соціологічний термін, який належить до емоційного інтелекту, тобто особистих характеристик (Коваль, 2015). О. Максимець стверджує, що основним компонентом «soft skills» є здатність до ефективних комунікацій, оскільки «сама комунікативна культура майбутніх фахівців дозволить не лише полегшити процес їхньої професійної адаптації, а й сприятиме ефективній реалізації знань, умінь і навичок спілкуватися й досягати взаєморозуміння при виконанні професійних і соціальних функцій» (Максимець, 2024). О. Осова визначає гнучкі навички як комплекс взаємопов'язаних якостей особистості, що забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію, командну роботу та досягнення професійних цілей критичному, креативному мисленню й емоційному інтелекту (Осова, 2024).

Аналізуючи різні підходи науковців, можемо зазначити, що поняття «soft skills» має, з одного боку, різні значення та особливості в його тлумаченні, а з іншого – універсальність та широкий спектр застосування. Виходячи з цього, простежуються й різні типи класифікації в науковому спектрі. Як підтвердження, наведемо декілька, які, на нашу думку, відображають ключові вміння та компетентності, необхідні здобувачу у будь-якій галузі професійної діяльності бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці.

Сучасна дослідниця К. Коваль наводить розроблену класифікацію «soft skills», яка складається з трьох типів якості:

- *індивідуальні якості* (уміння приймати рішення та вирішувати проблеми, чітко ставити завдання та формулювати цілі, позитивне мислення та оптимізм, орієнтація на кінцевий результат);
- *комунікаційні якості* (уміння зрозуміло формулювати думки, вміння взаємодіяти з різними типами людей, відповідати аргументовано, зрозуміло, вчасно і ввічливо, готувати та робити якісні презентації, враховувати культурні та міжнаціональні особливості);
- *управлінські якості* (грати в команді, об'єднувати та мотивувати команду, навчати та розвивати членів команди, передбачати та запобігати ризикам, чітко планувати та керувати часом) (Коваль, 2015).

Г. Корнюш виділяє дві великі групи, які перемижуються між собою, як-от:

1. *Персональні (особистісні) м'які навички:*

- самоорганізація й самомотивація (поєднання позитивного ставлення до робочих і академічних завдань із ініціативністю наполегливо працювати за власним бажанням);
- здатність підходити до вирішення проблем із холодною головою й знаходити рішення, найбільш вигідне в кожній конкретній ситуації; відповідальність; рішучість (що передбачає зважений підхід і перспективне мислення в прийнятті рішень);
- здатність працювати в стресових ситуаціях і вміння грамотно розподіляти час, змушуючи його працювати на себе;
- гнучкість (адаптивність, здатність до навчання, відкритість новому) тощо.

2. *Інтерперсональні (міжособистісні) м'які навички:*

- навички спілкування;
- емоційний інтелект;
- здатність емпатувати;
- вміння висловлюватися і бути зрозумілим;
- вміння чути, а не просто слухати;
- лідерські якості (не стільки як здатність керувати, скільки як вміння мудро мотивувати інших);
- спроможність працювати в команді;
- вміння бути переконливим і впливовим під час виступів, дискусій і переговорів, вдумливо шукаючи рішення, що задовольнить усі сторони;
- здатність досягати порозуміння з оточуючими тощо (Корнюш, 2020).

Науковець Н. Длугунович виділяє такі типи м'яких навичок:

- *особиста ефективність;*
- *комунікативні навички;*
- *управлінські, стратегічні* (Длугунович, 2014).

Ж. Діденко наводить таку класифікацію м'яких навичок:

- *комунікативні навички* (міжособистісне спілкування, вміння переконувати, вміння працювати в команді, вміння слухати, вміння виконувати інструкції, вміння вирішувати конфліктні ситуації);
- *особистісні навички* (вміння створювати презентації, вміння креативно та критично мислити, вміння ставити цілі та досягати їх, вміння управляти часом, емоційний інтелект);
- *професійні навички* (вміння проявляти ініціативу, вміння вчитися, вміння адаптуватися та гнучкість, лідерські

навички, вміння спілкуватися з клієнтами) (Діденко, 2021, с. 268).

О. Чухно у своїй науковій розвідці поділяє м'які навички на чотири групи:

1. *Інтерактивні навички* (володіння на високому рівні українською та англійською мовами з метою ефективної комунікації в науковій, педагогічній і соціальній сферах, дотримуючись принципів толерантності, діалогу, кооперації; ефективна робота в команді з метою досягнення спільної мети).
2. *Когнітивні навички* (розпізнавання й аналіз проблемних ситуацій, пошук раціональних рішень, генерація інноваційних ідей, критичне оцінювання власного навчального й життєвого досвіду, критичне оцінювання й аналіз інформації з різних джерел).
3. *Навички самоменеджменту* (самовдосконалення, автономне навчання, самоорганізація, керування часом, навчання протягом життя).
4. *Навички використання сучасних ІКТ* (ефективне застосування сучасних ІКТ з метою пошуку інформації, вивчення нового й навчання інших) (Чухно, 2021)

На основі проаналізованих підходів до класифікації «soft skills», поданих у працях сучасних дослідників, можна зробити висновок, що м'які навички розглядаються як комплекс багатовимірних характеристик особистості, що забезпечують ефективну соціальну, професійну, академічну та міжкультурну взаємодію. Попри варіативність підходів, науковці акцентують увагу на міжособистісній комунікації, адаптивності, критичному та креативному мисленні, емоційному інтелекті, лідерських якостях та навчанні упродовж життя, як базових складників soft skills. Усі ці навички не лише підвищують якість професійної підготовки, а й сприяють формуванню мобільного, конкурентоспроможного, самостійно-розвиненого здобувача вищої освіти в усіх галузях.

Виходячи з актуальних освітніх і професійних викликів сьогодення, пропонуємо узагальнену класифікацію «soft skills» в галузі вивчення німецької мови та літератури німецькомовних країн:

1. *Комунікативно-інтерактивні навички:*
  - вміння ефективно спілкуватися (усно і письмово) в академічному, професійному та міжкультурному середовищах;
  - вміння слухати, аргументувати власну позицію, вести конструктивний діалог;
  - здатність адаптувати мовлення до аудиторії, контексту та культурних мов.

2. *Когнітивно-аналітичні навички:*
  - критичне мислення, здатність до рефлексії та оцінювання інформації;
  - уміння вирішувати проблеми, ухвалювати рішення в умовах невизначеності;
  - креативність і генерація нових ідей в освітньому і професійному контекстах.
3. *Організаційно-управлінські навички:*
  - тайм-менеджмент, самодисципліна, постановка цілей та пріоритетів;
  - здатність до синхронно-асинхронного навчання й саморозвитку;
  - управління ризиками, проектне мислення, стратегічне планування;
4. *Соціально-емоційні навички:*
  - емоційний інтелект, емпатія, етична взаємодія;
  - навички роботи в команді, конструктивна участь у груповій діяльності;
  - лідерство як здатність надихати, підтримувати та координувати.
5. *Технологічно-цифрові навички:*
  - ефективне використання цифрових інструментів для комунікації, навчання та самоорганізації;
  - цифрова культура, етикет і безпека на дистанційних платформах;
  - готовність до навчання в дистанційному форматі.

Отже, можна впевнено стверджувати, що «soft skills» – це не лише доповнення до професійних знань і вмінь, а й їхня складова, яка забезпечує цілісність освітнього процесу вимогам часу та потребам ринку. У процесі розвитку «soft skills» на заняттях з літератури німецькомовних країн посилюється міжкультурна компетентність, відбувається сприяння повноцінної інтеграції в іншомовний простір, що може стати ефективним майданчиком для професійного та особистісного зростання здобувачів вищої освіти.

На думку Г. Корнюш, розвиток м'яких навичок («soft skills») набуває ефективності саме у процесі читання, за умови органічної інтеграції різноманітних видів діяльності й стратегій навчання, що дозволяє зробити освітній процес цілісним й практико-орієнтованим. (Корнюш, 2020). Залучення здобувачів вищої освіти до аналізу й інтерпретації художніх текстів німецькомовних авторів сприяє не лише розвитку мовленнєвих навичок, а й стимулює формування критично мислячої особистості, здатної до емпатії, конструктивного діалогу та відповідальної взаємодії – характеристик, які визначають успішність соціальної комунікації в умовах сучасного освітнього простору.

Наведемо декілька вправ, які, на нашу думку, можуть сприяти ефективному розвитку «soft

skills» у процесі вивчення літератури німецькомовних країн.

Для осучаснення персонажів творів німецькомовної літератури та підвищення мотивації здобувачів до читання художніх текстів доцільно впроваджувати інтерактивні, творчі та рольові види діяльності, які не лише забезпечують емоційне залучення, а й сприяють формуванню низки актуальних м'яких навичок (soft skills).

### **1. Вправа «Instagram персонажа»**

Зміст вправи полягає у створенні здобувачами уявного профілю персонажа в Instagram (опис, фото, сторіз, підписи до постів, вподобайки тощо), який відповідає сучасному контексту. При цьому формуються такі навички, як креативність (через трансформацію образу), цифрова грамотність, емпатія та розуміння мотивацій інших.

Цю вправу можна запропонувати, наприклад, під час роботи над романом Й. В. Гете, «Страждання юного Вертера». Мета вправи полягає у формуванні креативного мислення здобувачів вищої освіти шляхом інтерпретації літературного персонажа в контексті сучасного медіапростору. Крім того, завдання спрямоване на поглиблення розуміння мотиваційного підґрунтя та емоційного стану персонажа через візуалізацію та рефлексивний аналіз його гіпотетичної віртуальної ідентичності. Застосування елементів цифрової медіакультури дозволяє встановити міждисциплінарний зв'язок між літературним текстом та актуальними соціальними процесами, зокрема впливом соціальних мереж на форми самопрезентації, способи емоційного самовираження та психоемоційний стан особистості.

### **Інструкція до вправи.**

1. «Створення профілю Вертера в Instagram»

Здобувачі мають уявити, що Вертер веде сторінку в соцмережі під час подій роману. Для цього необхідно визначити:

- аватар (портрет у романтичному стилі, природа, символи його стану);
- біографію у профілі (можна використати цитати з листів Вертера);
- хештеги (#романтик, #самотність, #кохання).

2. Оформлення стрічки

Здобувачі створюють 3–5 публікацій від імені Вертера, які відображають ключові моменти його життя:

- фото природи (наприклад, вид з його улюбленого місця біля села Вальгайм) з емоційним підписом;
- селфі з Лоттою (додати фільтр «вінтаж» і підпис із сумнівом на кшталт: «Що важливіше – щастя чи мораль?»);

- репост цитати з твору (наприклад, про його почуття до природи) у сторіс із музикою у стилі неокласики;
- тиша перед трагедією – публікація без тексту, лише темне фото.

### 3. Аналіз коментарів

Пропонується уявити, як би реагували інші персонажі (Лотта, Альберт, друг Вільгельм) на публікації Вертера. Для цього необхідно написати 1–2 коментарі від їхнього імені.

### 4. Рефлексія

Наприкінці рекомендоване обговорення:

- чи допомагає Instagram Вертеру виразити себе чи поглиблює його ізоляцію?
- як соцмережі впливають на психічний стан сучасних людей у схожих ситуаціях?

Як варіант, можна додати етап створення «акаунта Лотти» для порівняння двох світоглядів. Ця вправа модернізує уявлення про літературного героя шляхом його трансформації та інтеграції у сучасний соціокультурний простір. Здобувачі критично осмислюють характер персонажа, його вподобання, стиль комунікації та форму самопрезентації, а використання візуально-комунікативного формату сприяє формуванню мультимодальної компетентності та активізує мотивацію через близькість до цифрового світу здобувачів вищої освіти. Вправа дозволяє провести компаративний аналіз, порівнюючи традиційне й сучасне трактування мотивацій, цінностей та дій героя.

У підсумку, запропонована вправа розвиває критичне мислення через порівняння епох, формує медіаграмотність, сприяє емоційному зануренню в текст, пропонує інструмент для міждисциплінарних досліджень. Метод створення віртуального профілю персонажа є ефективним інструментом сучасної літературної педагогіки. Він поєднує традиційний аналіз тексту з актуальними комунікаційними практиками, що особливо цінне у роботі із сучасним поколінням. Перспективним напрямом подальших досліджень може стати порівняльний аналіз профілів різних персонажів одного твору або одного й того самого персонажа у творах різних авторів.

### 2. Вправа «Сучасна адаптація сцен»

Групам здобувачів пропонується робота з уривками літературних творів, які потребують інтерпретації у сучасному соціокультурному контексті. Завдання полягає у перенесенні сюжетних ситуацій у реальність 2020-х років із урахуванням актуальних суспільних тенденцій, технологічних досягнень та змін у системі цінностей (наприклад, події переносяться до 2020-х років із новими соціальними реаліями). Вправа сприяє формуванню таких ключових

компетенцій, як-то: критичне мислення (аналіз і переосмислення класичних сюжетів через призму сучасності), командна співпраця (колективна розробка концепції адаптації), культурна адаптивність (трансформація художніх образів з урахуванням сучасних культурних кодів).

Виконання завдання вимагає від здобувачів, по-перше, глибокого текстуального аналізу – виявлення суттєвих конфліктів, мотивацій персонажів та авторської позиції. По-друге, соціокультурної рефлексії – порівняння історичного контексту твору з сучасними реаліями. І, по-третє, творчої інтерпретації – переосмислення художніх образів з урахуванням змін у соціальній стратифікації, трансформації етичних норм, впливу цифрових технологій на комунікацію.

На нашу думку, п'єса Бертольда Брехта «Матінка Кураж та її діти» якнайкраще підходить для цього. Основною метою вправи є розвиток критичного мислення через перенесення конфліктів п'єси у сучасний контекст. Не менш важливим є також підкреслити актуальність соціально-політичної проблематики Брехта (війна, капіталізм, виживання) та застосувати брехтівський «ефект відчуження» для аналізу подій сьогодення.

#### *Інструкція до вправи*

##### 1. Вибір сцени та сучасного контексту

Здобувачі обирають одну з ключових сцен п'єси. Наприклад:

- сцена з вербувальником, яку слід адаптувати до сучасних методів мобілізації (соцмережі, пропаганда);
- смерть Катрін, яка переносить у контекст війни в Україні або іншого сучасного конфлікту;
- торгівля Кураж під час війни. Розкриття, як бізнес виживає в умовах кризи (наприклад, підприємці під час повномасштабної війни).

##### 2. Адаптація діалогів та образів:

- матінка Кураж могла б бути власницею маркетплейсу, яка торгує на фронті;
- її діти можуть стати волонтерами, військовими або жертвами пропаганди;
- Катрін може бути активісткою, яка гине, намагаючись розповсюджувати правду.

##### 3. Використання брехтівських прийомів

Ефект відчуження – розбити сцену на частини з коментарями (наприклад, ведучий-оповідач зупиняє дію і пояснює глядачам аналогію).

Пряме звернення до глядачів – персонажі можуть коментувати свої вчинки («Як ви думаєте, чи правильно, що я заради бізнесу ризикую дітьми?»).

Пісні-коментарі – замість брехтівських зонгів можна використати сучасні пісні про війну

(наприклад, «Ой у лузі червона калина» у новому контексті).

#### 4. Рефлексія та аналіз

Після виконання вправи обов'язково повинно бути обговорення:

- Які соціальні явища залишилися незмінними? (Експлуатація війни для наживи, пропаганда, жертви конфліктів).
- Чи можна вбачати «Матінку Кураж» у сучасних бізнесменах/політиках?
- Як Брехт застерігав суспільство і чи працюють ці застереження сьогодні?

У вправі застосовується принцип ефекту відчуження (*Verfremdungseffekt*), характерний для епічного театру Бертольда Брехта. Сутність цього методу полягає в тому, щоб не викликати у глядача емпатію до персонажів, а змусити його аналізувати події критично. Перенесення сюжету у сучасні реалії дозволяє здобувачам бачити проблему крізь призму сучасного контексту. Відчуження досягається шляхом паралелей між історичним матеріалом (війна XVII–XVIII ст.) та сучасними військово-економічними механізмами (маркетинг, пропаганда, продаж зброї). Це створює когнітивну дистанцію, необхідну для рефлексивного мислення.

Окрім цього, вправа актуалізує питання війни як економічного механізму, демонструючи, що її логіка не змінилася – змінилися лише форми. Через образи персонажів, зокрема Катрін, здобувачі можуть провести аналогії з сучасними реаліями – наприклад, з волонтерами, правозахисниками, журналістами, які чинять ненасильницький опір або виступають голосом сумління суспільства. Така інтерпретація дозволяє говорити не лише про літературний аналіз, а й про громадянське позиціонування у контексті війни, репресій, медіа-маніпуляцій.

Методика, покладена в основу вправи, сприяє комплексному розвитку ключових компетентностей здобувачів вищої освіти. Здобувачі бачать, що історичні події мають циклічний характер, а соціальні явища, як-от війна, експлуатація, байдужість, – повторюються

в нових формах. Порівняння історичних форм пропаганди з сучасними інформаційними технологіями (соціальні мережі, новинні портали, Telegram-канали тощо) сприяє формуванню критичного ставлення до джерел інформації.

Обговорення пасивності Матінки Кураж прокує дискусію про особисту відповідальність. Це сприяє розвитку активної громадянської позиції та навичок самоусвідомлення.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що в умовах трансформації системи вищої освіти й формування сучасного освітнього простору особливої ваги набуває підготовка здобувачів як висококваліфікованих, гнучких і конкурентоспроможних фахівців. Сучасний педагог має володіти не лише ґрунтовними фаховими знаннями і вміннями, а й розвиненими м'якими навичками, що забезпечують його ефективну професійну діяльність у динамічному й складному соціокультурному середовищі.

Розвинені «soft skills» дають змогу здобувачеві приймати обґрунтовані рішення в нестандартних ситуаціях, налагоджувати продуктивну взаємодію з учасниками освітнього процесу, мислити креативно та критично, генерувати інноваційні педагогічні ідеї, працювати в команді, бути здатними до ефективної співпраці, відкритими до змін та готовими до навчання впродовж життя. Успішність професійного становлення педагога значною мірою залежить від рівня його особистісної готовності до саморозвитку, саморефлексії, емоційної стійкості та комунікативної компетентності, що формуються саме через розвиток «soft skills».

Таким чином, усвідомлення значущості м'яких навичок при опануванні німецької мови та літератури німецькомовних країн перетворюється на платформу для розвитку не лише мовних, а й особистісно-професійних якостей, що є ключовими у сучасному суспільстві знань, та забезпечує високий рівень професійної адаптивності й затребуваності на ринку праці.

#### Список використаних джерел

- Діденко, Ж. (2021). Формування м'яких навичок ("soft skills") на заняттях англійської мови у майбутніх менеджерів в умовах дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 35 (2). 266–271.
- Длугунович, Н.А. (2014). Soft skills як необхідна складова підготовки ІТ-фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету*. 6. 239–242.
- Кірдан, О., & Кірдан, О. (2021). Формування soft skills здобувачів вищої освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. В. 2 (6). С. 152–160. URL: <http://ppsh.udpu.edu.ua/article/view/248144>
- Коваль, К.О. (2015). Розвиток «Soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2. 162–167.

#### References

- Didenko, Zh. (2021). Formation of soft skills in English classes for future managers under distance learning conditions. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 35 (2), 266-271. [in Ukrainian]
- Dlhunovych, N.A. (2014). Soft skills as a necessary component in the training of IT specialists. *Visnik Khmel'nitskogo natsionalnogo universitetu*, (6), 239-242. [in Ukrainian]
- Kirdan, O., & Kirdan, O. (2021). Formation of soft skills of higher education seekers in the educational process of a higher education institution. *Visnik Khmel'nitskogo natsionalnogo universitetu*, 2 (6), 152-160. <http://ppsh.udpu.edu.ua/article/view/248144> [in Ukrainian]

- Коляда, Н., & Кравченко, О. (2020). Практичний досвід формування «soft-skills» в умовах закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 3 (27), 137–145.
- Корнюш, Г.В. (2020). Формування м'яких навичок у студентів закладів вищої освіти в контексті навчання іноземних мов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 36, 99–110. URL: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2020-36-08>
- Максимець, О. (2024). Інтерактивні методи формування soft skills майбутніх фахівців при вивченні мовознавчих дисциплін. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 73 (2), 340–344.
- Махначова, Н.М., & Мідляр, А.К. (2017). «Soft skills» керівника підприємства. *Економіка та управління підприємствами*, 17, 380–383.
- Осова, О.О. (2024). Формування гнучких навичок спілкування здобувачів вищої освіти у процесі навчання іноземної мови професійного спрямування. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*, 99, 126–132.
- Чухно, О.А. (2021). Формування м'яких навичок майбутніх учителів під час навчання англійської мови. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*, 66, 93–99.
- Шевченко, І.А., Шелевер, О.В., & Маркова, В.В. (2024). Розвиток soft skills у здобувачів освіти як запорука успішної професійної діяльності. *Теорія і методика виховання*, 72, 269–272.
- Шелякіна, А., & Торосян, О. (2023). Формування та розвиток Soft skills студентів вищих навчальних закладів. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 66 (3), 272–276.
- Shek, D.T., Leung, J.T., Merrick, J. Paradigm shift in youth development: Development of «soft skills» in adolescents. *International Journal on Disability and Human Development*, 16 (4), 2017. 337-338. doi:10.1515/ijdh-2017-7001
- Koval, K. O. (2015). Development of soft skills in students as an important factor for employment. *Visnik Vinnitskogo politekhnichnogo institutu*, (2), 162-167. [in Ukrainian]
- Koliada, N., & Kravchenko, O. (2020). Practical experience in forming soft skills in a higher education institution. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 3 (27), 137-145. [in Ukrainian]
- Korniush, H. V. (2020). Formation of soft skills in university students in the context of foreign language teaching. *Vykladannya mov u vishchikh navchalnikh zakladakh osviti na suchasnomu yetapi. Mizhpredmetni zv'yazki. Naukovi doslidzhennya. Dosvid. Poshuki*, 36, 99-110. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2020-36-08> [in Ukrainian]
- Maksymets, O. (2024). Interactive methods of forming soft skills in future professionals during linguistics courses. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 73 (2), 340-344. [in Ukrainian]
- Makhnachova, N.M., & Midliar, A.K. (2017). Soft skills of an enterprise manager. *Yekonomika ta upravlinnya pidpriemstvami*, (17), 380-383. [in Ukrainian]
- Osova, O.O. (2024). Formation of flexible communication skills of higher education students in the process of learning a professionally oriented foreign language. *Visnik Kharkivskogo natsionalnogo universitetu imeni V. N. Karazina*, 99, 126-132. [in Ukrainian]
- Chukhno, O.A. (2021). Formation of soft skills of future teachers during English pronunciation training. *Naukovi zapiski VDPU imeni Mikhaila Kotsyubinskogo. Seriya: pedagogika i psikhologiya*, 66, 93-99. [in Ukrainian]
- Shevchenko, I.A., Shelever, O.V., & Markova, V.V. (2024). Development of soft skills in learners as a prerequisite for successful professional activity. *Teoriya i metodika vikhovannya*, 72, 269-272. [in Ukrainian]
- Sheliakina, A., & Torosian, O. (2023). Formation and development of soft skills in students of higher educational institutions. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 66 (3), 272-276. [in Ukrainian]
- Shek, D.T., Leung, J.T., & Merrick, J. (2017). Paradigm shift in youth development: Development of “soft skills” in adolescents. *International Journal on Disability and Human Development*, 16 (4), 337–338. <https://doi.org/10.1515/ijdh-2017-7001> [in English]

**Відомості про авторів:****Надольська Юлія Анатоліївна**

yuliya.nadolskay@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя  
Запорізька обл., 69000, Україна**Єпіфанцева Лариса Анатоліївна**

larisa.epifanceva@outlook.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове містечко, вулиця, 59, Запоріжжя  
Запорізька обл. 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-129 -135

Матеріал надійшов до редакції 24. 05. 2025 р.  
Прийнято до друку 10. 06. 2025 р.**Information about the authors:****Nadolska Yuliia Anatoliivna**

yuliya.nadolskay@ukr.net

Bogdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine**Yepifantseva Larisa Anatoliivna**

larisa.epifanceva@outlook.com

Bogdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-129-135

Received at the editorial office 24. 05. 2025.  
Accepted for publishing 10. 06. 2025.

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОМИСЛОВОЇ ФАРМАЦІЇ

Павло Омельченко

*Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди*

### Анотація:

У статті визначено умови і основні компоненти, що надають предметний вплив на формування професійно-екологічної компетентності у системі ключових компетентностей майбутніх фахівців промислової фармації у процесі їхньої фахової підготовки. Метою статті було визначення основних шляхів формування професійно-екологічної компетентності на основі аналізу поняття «екологічна компетентність». При цьому були застосовані такі загальнонаукові методи опрацювання інформації як аналіз, порівняння, узагальнення, моделювання. З огляду на вищезазначене, процес формування професійно-екологічної компетентності майбутнього фахівця промислової фармації має бути цілеспрямованим, логічно скоригованим, інтегративним та здійснюватися за допомогою екологізації і взаємодії всіх освітніх компонентів педагогічної системи.

### Ключові слова:

ключові компетентності; фахові компетентності; професійно-екологічна компетентність; екологічна компетентність; майбутні фахівці промислової фармації.

### Resume:

**Omelchenko Pavlo. Formation of professional-ecological competence in the training of future specialists of industrial pharmacy.**

The article identifies the conditions and main components that have a substantive impact on the formation of professional and ecological competence in the system of key competencies of future industrial pharmacy specialists in the process of their professional training. The aim of the article was to determine the main ways of forming professional and ecological competence in the training of future specialists in industrial pharmacy based on the analysis of the concept of "ecological competence". In doing so, such general scientific methods of information processing as analysis, comparison, generalization, modeling were applied. From the above it follows that the process of forming professional and ecological competence of a future specialist in industrial pharmacy should be purposeful, logically adjusted, integrative and carried out through the interaction of all educational components of the pedagogical system. It is shown that environmental education is an integral part of the socialization of the student, contributes to his high professional development as a person and should be carried out starting from the junior years, in particular in the process of greening the disciplines of the natural science block. Based on the analysis of scientific and methodological literature, own scientific research, the concept of "ecological competence" is clarified using methods of scientific knowledge: analysis, synthesis, comparison, generalization, etc. The article highlights the acquisition of environmental competence by future specialists of industrial pharmacy through the greening of consciousness as the ability to actively and responsibly realize one's potential (ecological knowledge, skills, experience) for successful professional activity; to realize one's own involvement and responsibility for the restoration and preservation of the natural environment; to practically solve environmental problems in the professional and everyday spheres in accordance with the idea of the concept of sustainable development, acquired environmental values, etc. From the above it follows that the process of forming the professional and ecological competence of a future industrial pharmacy specialist should be purposeful, logically adjusted, integrative and carried out through the ecologization and interaction of all educational components of the pedagogical system. The main prospects for the development of professional and environmental competence are to provide pharmaceutical enterprises with highly qualified personnel.

### Key words:

key competencies; professional competencies; environmental competence; future specialists in industrial pharmacy.

Постановка проблеми. Екологічні проблеми, які нині стали глобальними, відображають інтереси кожної людини, кожної соціальної групи і людства в цілому. Вирішення цих проблем залежить не тільки від рівня розвитку науки і техніки, але, насамперед, і від рівня відповідальності людини за стан природного навколишнього середовища. Незалежно від виду своєї діяльності будь-яка людина є учасником екологічної взаємодії з навколишнім середовищем і може чинити як позитивний, так і негативний вплив на її стан. Екологічний світогляд дає ключ до глибинного розуміння того, що відбувається, і до планування екологічно правильного майбутнього. Запорукою вирішення низки екологічних проблем у сучасному світі є формування екологічної свідомості людства на належному рівні. Місія закладів вищої освіти (ЗВО), які готують майбутніх фахівців промислової фармації у процесі їхньої фахової підготовки полягає у розвитку національної

галузі охорони здоров'я за рахунок здійснення всебічної підготовки компетентних фахівців на рівні стандартів Європейського простору вищої освіти. Окремі риси і складові екологічної компетентності визначені у «Концепції екологічного виховання», «Концепції національного виховання», Законі України «Про освіту», Законі України «Про вищу освіту» (Закон України про вищу освіту, 2014). У Національній стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 роки вказується, що зміст і організація сучасної освіти недостатньо орієнтовані на формування у молоді життєво важливих компетентностей. В умовах модернізації освіти і загрози екологічної кризи особливо актуальним є набуття молоддю екологічної компетентності, яка є складовою життєвої компетентності. За такого підходу дослідження процесу формування професійно-екологічної компетентності є актуальним і своєчасним та свідчить про те, що особливу увагу

потрібно зосередити на професійно-екологічній компоненті освітніх та освітньо-наукових програм таких ЗВО. Актуальність сформульованої проблеми та її недостатня теоретична і практична обґрунтованість визначили вибір теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх науково-педагогічних праць за проблемою дослідження дозволив зосередити увагу і сконцентруватися на основних положеннях в розумінні таких сутнісних характеристик екологічної компетентності здобувачів вищої освіти, як от: система екологічних знань, умінь і навичок; набуті екологічні цінності; мотивація взаємодії з довкіллям; почуття власної причетності до екологічних проблем; відповідальності за результати своїх дій і вчинків; екологічно доцільна діяльність у професійній і побутовій сферах. Вагомий внесок у розробку проблеми формування екологічної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі їх фахової підготовки внесли праці Н. Баюрко (для майбутніх вчителів біології), О. Герасимчук (для майбутніх інженерів), С. Ключки (для студентів технологічного університету), І. Сяської (для майбутніх учителів природничих дисциплін), Л. Титаренко (для студентів біологічних спеціальностей університету), А. Хрипунової (для майбутніх інженерів – фахівців цивільного захисту), Н. Чорновол (для студентів вищих технічних навчальних закладів) та ін. (Баюрко, 2017; Логвінова, 2014; Рудишин та ін., 2016; Сяська, 2019; Титаренко, 2007). І. Сяська трактує переорієнтацію освітньої парадигми з метою підготовки майбутніх фахівців, здатних оперативно і творчо приймати рішення у професійній діяльності, спираючись на досвід застосування здобутих знань, умінь і навичок у процесі навчання в ЗВО. Інтегрованим результатом застосування компетентнісного підходу в освітньому процесі дослідниця вважає сформованість системи компетенцій – наперед заданих соціальних вимог та норм до рівня професійної підготовки випускника ЗВО (Сяська, 2019). Серед вищезазначених наукових пошуків більшість стосуються проблеми формування екокомпетентності майбутніх фахівців технічних, інженерних спеціальностей. Ми проаналізували здатність особистості у формуванні професійно-екологічної компетентності стосовно майбутніх фахівців промислової фармації, яка потребує ретельного уточнення з визначенням її основних структурних складових. Аналіз психолого-педагогічної літератури щодо сутності екологічної компетентності розкриває досить широке поле трактувань цього поняття.

Проаналізувавши різнопланові визначення екологічної компетентності, ми дійшли висновку, що всі вони не є суперечливими, а взаємодоповнюють одне одного, акцентуючи увагу на певних сторонах феномену. При цьому важливе місце посідають екологічні, ціннісні орієнтації, погляди, переконання, мотиви взаємодії з природою, ідеали, установки, екологічно доцільна діяльність тощо. Тому у рамках нашого дослідження ми розглянули умови і основні компоненти, що надають предметний вплив на формування професійно-екологічної компетентності у системі ключових компетентностей майбутніх фахівців промислової фармації.

Формулювання цілей статті. На основі аналізу поняття «екологічна компетентність» визначити основні шляхи формування професійно-екологічної компетентності у підготовці майбутніх фахівців промислової фармації у процесі їхньої фахової підготовки.

У процесі дослідження були застосовані такі загальнонаукові методи опрацювання інформації як аналіз, порівняння, узагальнення, моделювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначено у Стратегічній піраміді розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, метою вищої освіти є інтелектуальний, культурний і професійний розвиток особистості, формування якісного людського капіталу та згуртування суспільства для утвердження України як рівноправного члена європейської спільноти, розбудови ефективної інноваційної конкурентоспроможної економіки та забезпечення високих стандартів якості життя (Стратегічна піраміда розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки). Реалією сьогодення у вищій освіті є компетентнісний підхід, а вимогою сучасності в освітніх програмах є визначення загальних, предметних, фахових компетентностей підготовки майбутніх фахівців промислової фармації. Сутність компетентнісного підходу полягає у спрямованості освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, якими мають оволодіти студенти під час навчання у ЗВО (Романоский та ін., 2023). У студентів розвивається професійна компетентність, складовою якої є екологічна компетентність саме завдяки реалізації цього підходу. Пріоритетність компетентнісного підходу у вищій освіті України задекларована в низці законодавчих актів і нормативних документів: Законі України «Про вищу освіту», «Про основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2030

року», «Про національну доктрину розвитку освіти України в ХХІ столітті» та ін. Компетентність у сучасному суспільстві може бути критерієм, який дозволяє оцінити ресурсні складові людського потенціалу, вона є важливою складовою екологічної культури, без розвитку якої людство не має майбутнього. Підготовка фахівців, які здатні реалізовувати професійну і екологічну політику країни досягається за допомогою використання основних ідей компетентнісного підходу у вищій освіті. Освіта відіграє чільну роль у формуванні професійно та екологічно компетентних фахівців. Цінність компетентнісного підходу у формуванні екологічної компетентності розкриває розгляд компетентностей як основи професійної освіти майбутніх фахівців промислової фармації. Донедавна в такій освіті особлива увага приділялась формуванню професійних компетентностей сучасного спеціаліста, а саме таким її складовим, як технологічна, хімічна, управлінська, менеджменту та маркетингу, економічна компетентності. Вони були провідними мотиваційно-ціннісними компонентами фахової професійної освіти. Формування екологічної компетентності – це цілеспрямований процес засвоєння теоретичних знань, практичних умінь, екологічних цінностей, який може успішно реалізовуватися в системному, багатоаспектному навчальному процесі.

Екологічна освіта виявляється ефективною, тільки виходячи за межі відокремленої, замкнутої, самодостатньої системи предметоцентричної освіти. Вона стає системоутворюючим компонентом всього освітнього процесу, визначаючи його стратегічні цілі та провідні напрямки, створюючи інтелектуальну і моральну систему загальної освіти. Разом з цим, для ефективного вирішення сучасних екологічних проблем потрібні фахівці з новим мисленням, що володіють знаннями в області передових, екологічно безпечних технологій виробництва. З цієї точки зору дуже важливо визначити педагогічні умови професійно-екологічної освіти студентів ЗВО, які готують промислових фармацевтів. Проблема формування професійно-екологічної компетентності таких майбутніх фахівців є актуальною, що обумовлено потребою суспільства та держави у підготовці спеціалістів, готових до професійної діяльності з урахуванням екологічної складової в умовах сучасних соціально-економічних перетворень. Аналіз науково-педагогічної та спеціальної літератури з теми дослідження дозволив нам виявити ряд протиріч між: вимогами сучасного суспільства до екологічних знань випускників ЗВО, що постійно

підвищуються і інерцією традиційної моделі навчання, що обмежує інноваційний зміст необхідних професійно значущих компетентностей, у тому числі і екологічної, а також суперечність, сутність якої полягає в тому, що формування екологічної компетентності має загальнопедагогічний, соціокультурний вимір і вимагає комплексного підходу в закладі освіти, тоді як фактично реалізація зазначених завдань звужена до предметоцентрованого формату в межах курсу екології і обмежується теоретичною підготовкою, відірваною від практично-професійної, конкретної екологічної діяльності у професійній сфері й побуті. Інтеграція України в європейський та світовий освітні простори ставить перед педагогічною наукою і системою освіти завдання пошуку ефективних підходів до якісної перебудови професійної компетентнісної підготовки майбутніх фахівців. За думкою науковців В. Кременя, В. Лугового та П. Сауха, «формування інноваційної людини, інноваційного людського потенціалу і капіталу... в будь-якій країні пріоритетно відбувається за рахунок підвищення якості освітніх і наукових інститутів, рівня кваліфікації робочої сили» (Кремень та ін., 2020, с. 2). Сучасне соціальне замовлення суспільства полягає у професійно компетентних, конкурентоздатних та ініціативних спеціалістах, які володіють екологічною культурою і здатні до саморозвитку та самореалізації. Професійно-екологічна компетентність має пронизувати всі ключові компетентності, що формуються на всіх етапах освітнього та виховного процесів (Романоський та ін., 2023). Л. Титаренко у своєму дослідженні екологічну компетентність студентів визначає як «...здатність застосовувати екологічні знання й досвід у професійних і життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей і непрагматичною мотивацією взаємодії з довкіллям на основі усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем і відповідальності за екологічні наслідки власної професійної і побутової діяльності» (Титаренко, 2007, с. 9). Дослідниця виокремлює два різновиди екологічної компетентності: професійний і повсякденно-побутовий. Вважаємо, що для досягнення поставленої мети вони повинні тісно співіснувати.

Національне агентство кваліфікацій (НАК) оприлюднило затверджені професійні стандарти на професії професіоналів та фахівців у сфері фармації. У Міністерстві охорони здоров'я повідомили, що зокрема це стосується і промислового фармацевта як професіонала, метою професійної діяльності якого є організація діяльності фармацевтичного підприємства,

розробка, промислове виробництво, контроль та управління якістю лікарських засобів для забезпечення потреб охорони здоров'я. У професійному стандарті «Промисловий фармацевт», затвердженому наказом ГО «Об'єднання організацій роботодавців медичної та мікробіологічної промисловості України» від 23.03.2023 р. № 01 - 23 і внесеному до Реєстру професійних стандартів, визначені загальні, професійні компетентності, трудові функції, які визначають професійні компетентності, необхідні знання, уміння і навички. Основою професійної діяльності працівників промислової фармації є виробнича сфера – виготовлення лікарських засобів на основі складових, що є речовинами органічної, неорганічної, біохімічної структури, зберігання та їх утилізація. У зв'язку з цим майбутній фахівець промислової фармації має володіти знаннями з питань екології та охорони навколишнього середовища, знати специфіку поведінки речовин та хімічних сполук у технологічному процесі, які процеси відбуваються під час їхнього зберігання та утилізації. Отже, порушення технологічних ланок цих процесів може негативно впливати як на здоров'я людини, так і на довкілля. Тому особливе місце повинно займати формування професійно-екологічної компетентності в системі фахової підготовки фахівців промислової фармації. Випускники ЗВО не завжди розуміють значущість екологічних знань та необхідність їхнього застосування у професійній діяльності. Така ж тенденція іноді спостерігається і у більшості працівників підприємств, які не бажають підвищувати свій рівень екологічних знань. Це може бути обумовлено як відсутністю мотивації до вдосконалення своїх професійних якостей, серед яких сьогодні екологічний компонент – один із ключових ланок професійної компетентності, так і низьким рівнем соціалізації. Звідси висновок: ті знання, які були отримані під час навчання, не збільшуються, оскільки розглядаються як необов'язкові. Тому важливим завданням освітнього процесу у ЗВО є підготовка екологічно-компетентних фахівців, які здатні не лише засвоювати, а й застосовувати отримані знання у практичному житті для розв'язання екологічних проблем, а роботодавці та інші зацікавлені особи повинні разом із ЗВО визначати основні соціальні та екологічно значущі вимоги до якості підготовки спеціаліста, його компетентності та готовності до майбутньої професійної діяльності. У багатьох наукових дослідженнях компетентнісний підхід визначається як інноваційний засіб, що сприяє підвищенню якості освіти, оновленню її змісту та модернізації відповідно до європейських освітніх стандартів.

Під екологічною компетентністю майбутніх фахівців промислової фармації слід розуміти певну систему знань, поглядів, переконань, спрямованих на глибоке усвідомлення моральної та екологічної відповідальності за стан довкілля у всіх видах майбутньої професійної діяльності. А компетентність фахівця має складатися з набору ключових компетенцій, які мають певні взаємозв'язки і формуються в освітньому процесі. Підхід до формування професійно-екологічної компетентності має бути системним. Формування соціально-екологічної компетентності повинно проходити на всіх етапах навчально-виховного процесу у ЗВО: на лекціях, семінарах, лабораторно-практичних заняттях у ході набуття теоретичних знань, під час проходження практик, виконання курсових і магістерських робіт. Дуже важливо, щоб студенти усвідомлювали соціальну значущість екологічної підготовки. Екологічна компетентність має пронизувати всі ключові компетентності, що формуються на всіх етапах освітнього та виховного процесів. Формування екологічної компетентності особистості є одним з головних завдань освіти для сталого розвитку суспільства. Отже, екологічна компетентність майбутнього фахівця промислової фармації – це синтез особистісних якостей, творчих здібностей, знань, умінь та індивідуального досвіду, цілісність яких забезпечує здатність людини вмотивовано будувати свою життєдіяльність у гармонії з навколишнім середовищем, суспільними й особистісними потребами і цінностями, усвідомлюючи власну відповідальність за вплив своєї професійної та побутової діяльності на довкілля і системно бачити наслідки професійної діяльності в навколишньому природному середовищі, усвідомлено приймати рішення в умовах професійної діяльності, що забезпечують безпеку людей і безпечність довкілля. Таким чином, застосування компетентнісного підходу як інноваційного шляху у модернізації змісту освіти, передбачає формування компетентностей особистості у ЗВО.

Визначено, що формування професійно-екологічної компетентності майбутніх фахівців промислової фармації у процесі їхньої фахової підготовки повинно розглядатися з позицій компетентнісного підходу і повинно базуватися на концептуальних принципах: доцільності, модульності, інтегративній цілісності, динамічності, дієвості та оперативності знань, гнучкості, усвідомленості перспективи, паритетності. Усі принципи системи виховання екологічної компетентності майбутнього фахівця з урахуванням реалізації інтегративно модульної технології повинні бути взаємопов'язані і

відображати певні особливості побудови екологічного навчання у нових умовах. З огляду на специфіку фармацевтичної освіти слід зазначити, що потрібна екологізація всіх дисциплін, заснована на принципах міждисциплінарності.

Найбільш доцільно подібну діяльність починати з першого етапу освоєння освітньої програми і, зокрема, щодо природничих дисциплін. Природничі дисципліни, об'єднані спільністю матеріальних основ і визначенням фундаментальності законів природи, є базовими щодо освітніх компонент майбутнього фахівця промислової фармації у процесі його фахової підготовки. Тому екологічні знання, набуті в рамках інтеграції освітніх компонент природничого блоку на основі спеціально розроблених модулів, можуть легко і з успіхом трансформуватися у відповідні вміння та навички щодо спеціальних дисциплін, що і є основною умовою реалізації компетентнісного підходу.

Однією з важливих педагогічних умов формування професійно-екологічної компетентності здобувачів освіти в процесі фахової підготовки є використання в цьому процесі потенціалу нормативних і вибіркових дисциплін циклу професійної підготовки. Аналіз освітніх програм, навчальних планів закладів вищої освіти України, у яких проводиться підготовка промислових фармацевтів показав, що ряд освітніх компонент, які можна віднести до природничого циклу, вивчаються протягом усього періоду навчання в різних семестрах. Це може дозволити надавати їм у процесі інтеграції єдиної цільової спрямованості і екологічних складових, додавши в них відповідні питання до змісту модулів або модулів екологічного змісту з урахуванням специфіки кожного освітнього компонента. Базуючись на аналізі даних, зауважимо, що екологічне виховання є невід'ємною частиною соціалізації студента і має здійснюватися, починаючи з молодших курсів, зокрема в процесі екологізації дисциплін природничого блоку. Враховуючи специфіку фармацевтичної освіти, слід зазначити, що потрібна екологізація освітніх компонент, починаючи вже з першого курсу, продовжуючи її на другому, третьому, четвертому і п'ятому курсах навчання при вивченні неорганічної, органічної, аналітичної, біологічної, фізичної та колоїдної, токсикологічної хімії, ботаніки, фармакогнозії, заводської технології ліків та ін., яка була б заснована на принципах міждисциплінарності (Ковальчук, 2022). Тому екологічні знання, набуті в рамках інтеграції дисциплін природничого блоку на основі спеціально розроблених модулів, можуть з успіхом трансформуватися у відповідні вміння та

навички щодо спеціальних дисциплін, що і є основною умовою реалізації компетентнісного підходу.

Пріоритетними критеріями оцінки екологічної компетентності майбутнього фармацевта є: екологічні знання, екологічні вміння та екологічно значущі особисті якості. З урахуванням принципів та завдань екологічної освіти було виокремлено основні компоненти професійно-екологічної компетентності студентів ЗВО у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців промислової фармації, які повинні бути спрямовані на розвиток здібностей студентів набувати та використовувати знання, необхідні для здійснення професійної діяльності з урахуванням забезпечення вимог екологічної безпеки. Одним з таких компонентів є той, що повинен визначати зміст освітнього процесу, спрямованого на формування спеціаліста нового світорозуміння і світопоглядів, який буде володіти професійними знаннями, вміннями, навичками з елементами вирішення проблем екологічної спрямованості. Він повинен сприяти накопиченню інформації, досвіду, додаткових знань, завдяки чому фахівець зуміє мобілізувати, актуалізувати знання для застосування їх у вирішенні проблем екологічного характеру при виконанні посадових обов'язків. Таким чином, цей компонент сприятиме не просто формуванню знань, а буде спрямований на розвиток умінь використовувати знання для вирішення професійних завдань та засвоєння нових знань. Студент повинен виробити в процесі навчання здатність вибирати оптимальні рішення з безлічі можливих у разі виникнення екологічних проблем, бачити та проєктувати різні варіанти при плануванні, організації виробничих процесів та ін.

Також фахівець у сфері промислового виробництва повинен вміти досліджувати технологічний процес та обладнання на предмет відповідності сучасним нормативним екологічним вимогам за ступенем допустимого впливу на довкілля, стимулювати трудову діяльність щодо зменшення негативного впливу на навколишнє середовище, розробляти та впроваджувати нормативно-технічну документацію, яка б забезпечувала реалізацію заходів щодо роботи підприємства у відповідності до існуючих екологічних вимог і норм.

Таким чином, екологічна компетентність у складі професійної компетентності майбутнього фахівця промислової фармації – соціальна вимога до екологічної підготовки студентів ЗВО, необхідної для ефективної роботи у відповідній обраній професії, спрямованій на здійснення принципів сталого розвитку, тобто забезпечення норм екологічної безпеки, збереження та

відновлення біорізноманіття життя на землі. Сформована в процесі навчання екологічна компетентність фахівця має проявлятися в тому, що він повинен володіти відповідною компетенцією, тобто бути готовим використовувати сформовані в процесі навчання та практичної діяльності особистісні якості, що виражаються у знаннях, уміннях, навичках, у роботі за отриманою в результаті навчання у ЗВО професії.

Висновки. Грунтуючись на вищезазначеному, зауважимо, що процес формування професійно-екологічної компетентності майбутнього фахівця промислової фармації у процесі їхньої фахової підготовки має бути цілеспрямованим, логічно скоригованим, інтегративним та здійснюватися за допомогою екологізації і взаємодії всіх освітніх компонентів педагогічної системи.

Перспективи подальших наукових досліджень ми пов'язуємо з вивченням структурних компонентів професійно-екологічної компетентності майбутніх фахівців промислової фармації, їхніх особливостей і функціональної взаємодії в процесі подальшого стрімкого інноваційного розвитку фармацевтичної галузі.

Основними перспективами розвитку формування професійно-екологічної компетентності є забезпечення фармацевтичних підприємств висококваліфікованими кадрами, які здатні застосовувати науковий підхід для розробки проектних і планових природоохоронних рішень відповідно до сучасних національних і міжнародних вимог в галузі екологічної безпеки та раціонального природокористування.

#### Список використаних джерел

- Байурко, Н.В. (2017). *Підготовка майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи*: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД».
- Закон України «Про вищу освіту» (2014). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- Ковальчук, І.С. (2022). Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців фармації у процесі вивчення хімічних дисциплін. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 4 (111), 169–183.
- Кремень, В.Г., Лугувий, В.І., & Саух, П.Ю. (2020). Освіта і наука – основа інноваційного людського розвитку: Пропозиції НАПН України до Стратегії людського розвитку. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2 (2), 1–5. URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-14-3>
- Логвінова, Я.О. (2014). *Формування екологічної компетентності майбутнього викладача біології в процесі вивчення природничих дисциплін*: автореферат. Кіровоград.
- Романоський, О.Г., Ігнатюк, О.А., Гура, Т.В., Грень, Л.М., & Солодовник, Т.О. (2023). Компетентісний підхід у процесі професійної та фундаментальної підготовки майбутніх інженерів-бакалаврів в умовах освітніх трансформацій. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 4, 3–19.
- Рудишин, С.Д., Коренева, І.М., & Самілик, В.І. (2016). Екологічна компетентність як загальна компетентність вчителів природничих дисциплін. *Український Педагогічний журнал*, 3, 74–83.
- Стратегічна піраміда розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032>
- Сяська, І.О. (2019). Компетентісний підхід в екологічній підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін: теоретико-методологічний аспект. *Інноватика у вихованні*.
- Титаренко, Л.М. (2007). *Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету*: автореферат. Київ.

#### References

- Baiurko, N.V. (2017). Preparation of future teachers of biology to the development of ecological expertise of secondary school pupils. Vinnytsya : TOV «Nilan\_LTD». [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy Pro vyshchu osvitu [Electronnyj resurs]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
- Kovalchuk, I.S. (2022). Pedagogical conditions for the formation of professional competence of future pharmacy specialists in the process of studying chemical disciplines. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University. Pedagogical sciences*, 4 (111), 169-183. [in Ukrainian].
- Kremen, V.G., Lugovyi, V.I., & Saukh, P.Yu. (2020). Education and science are the basis of innovative human development: Proposals of the National Academy of Sciences of Ukraine for the Strategy of Human Development. *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 2 (2), 1-5. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-14-3>. [in Ukrainian].
- Lohvinova, Ya. O. (2014). Formation of ecological competence of the future teacher of biology in the process of studying natural sciences (*PhD thesis abstract*). Kirovohrad. [in Ukrainian].
- Romanosky, O.G., Ignatiuk, O.A., Gura, T.V., Gren, L.M., Solodovnyk, T.O. (2023). A competent approach in the process of professional and fundamental training of future bachelor engineers in the conditions of educational transformations. *Theory and practice of social systems management*, 4, 3-19. [in Ukrainian].
- Rudyshyn, S.D., Koreneva, I.M., Samilik, V.I. (2016). Ecological competence as a general competence of teachers of natural sciences. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 3, pp. 74-83. [in Ukrainian].
- Stratehichna.piramida-23.02.22.pdf (Strategic pyramid of higher education development in Ukraine for 2022-2032. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehichna.piramida-23.02.22.pdf> [in Ukrainian].
- Siaska, I.O. (2019). Competence approach in ecological training of future teachers of natural sciences: theoretical and methodological aspect. *Innovation in education*, 9. [in Ukrainian].
- Titarenko, L.M. (2007). Formation of ecological competence of students of biological specialties of the university (*PhD thesis abstract*). Kyiv. [in Ukrainian].

**Відомості про автора:**

**Омельченко Павло Сергійович**  
pavlusha85sergeevich@gmail.com  
Харківський національний педагогічний  
університет імені Г.С. Сковороди  
вул. Алчевських, 29, м. Харків  
Харківська обл., 2961002, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-136-142

*Матеріал надійшов до редакції 07. 04. 2025 р.*  
*Прийнято до друку 12. 05. 2025 р.*

**Information about the author:**

**Omelchenko Pavlo Serhiiovych**  
pavlusha85sergeevich@gmail.com  
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University  
Alchevskikh Street, 29, Kharkiv  
Kharkiv region, 2961002, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-136-142

*Received at the editorial office 07. 04. 2025.*  
*Accepted for publishing 12. 05. 2025.*

## МЕТОДИ І ПРИЙОМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ АНОТАЦІЙ НА ВОКАЛЬНО-ХОРОВІ ТВОРИ

Олена Переверзева

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті визначено основні завдання для студентів у процесі самостійної роботи над хоровою партитурою, розкрито особливості підбору хорового твору, попередньої роботи диригента над хоровою партитурою. В публікації розглянуто питання виконання письмових анотацій на вокально-хорові твори. Пропозиції в цій публікації розроблено на основі програми навчальної дисципліни «Хорове диригування» освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр педагогічної освіти. Ці пропозиції можуть бути використані на практичних заняттях з «Хорового диригування» та «Хорового класу», а також для самостійної роботи студентів з цих дисциплін. Стаття збагатить студентів основними знаннями, прийомами і методами самостійної роботи у процесі виконання анотацій на вокально-хорові твори, допоможе студентам адаптувати професійні теоретико-практичні знання і вміння до конкретної творчо-педагогічної ситуації і буде сприяти формуванню самоосвітньої культури студентів – майбутніх вчителів музичного мистецтва.

### Ключові слова:

хорове диригування; хоровий клас; анотація хорового твору; аналіз вокально-хорового твору; самостійна робота студентів; вчитель музичного мистецтва.

### Resume:

**Pereverzeva Olena. Methods and techniques of independent work of students on the writing of annotations for vocal and choral works.**

The article defines the main tasks for students in the process of independent work on a choral score, reveals the features of the selection of a choral work, the preliminary work of the conductor on a choral score. The publication considers the issues of performing written annotations for vocal and choral works. The proposals in this publication are developed on the basis of the program of the academic discipline "Choral Conducting" education and qualification level Bachelor of Pedagogical Education. These proposals can be used in practical classes on «Choral Conducting» and «Choral Class», as well as for independent work of students in these disciplines.

The article will enrich students with basic knowledge, techniques and methods of independent work on performing annotations for vocal and choral works, will help students adapt professional theoretical and practical knowledge and skills to a specific creative and pedagogical situation, and will contribute to the formation of a self-educational culture of students - future teachers of musical art. The work of a music teacher in a secondary school requires possession of a set of professional competencies, among which the self-educational culture of the teacher is currently a priority. A written annotation for a vocal and choral work is an analytical and creative form of independent work of a student - a future music teacher, which, in turn, is a means of forming a self-educational culture of a music teacher. The purpose of the publication is to enrich students – future teachers of music art – with basic knowledge, skills and abilities in the process of analyzing a choral work in order to model the educational process, musical and aesthetic activity, as an important means of self-education and self-education of schoolchildren.

### Key words:

choral conducting; choral class; annotation of a choral work; analysis of a vocal-choral work; independent work of students; music teacher.

Постановка проблеми. Робота вчителя музичного мистецтва в загальноосвітній школі вимагає володіння комплексом професійних компетенцій, серед яких в умовах сучасності пріоритетною є самоосвітня культура вчителя. Письмова анотація на вокально-хоровий твір є аналітично-творчою формою самостійної роботи студента – майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка, у свою чергу, є засобом формування самоосвітньої культури вчителя музичного мистецтва. У процесі самостійного вивчення музичного твору майбутній учитель виконує письмовий аналіз, в якому він систематизує свої знання. Керівництво цією роботою здійснюється викладачем класу диригування і рецензується кафедрою під час складання іспиту, заліку або контрольного заняття. В сучасній літературі питанню написання аналізу приділяється виключна увага.

Спостереження за навчальною діяльністю студентів класу диригування, а також за їхньою практичною діяльністю в хорових колективах дозволяє констатувати, що етап «Попередня (самостійна) робота над хоровою партитурою» здійснюється студентами без належної професійної спрямованості, письмові роботи у

формі анотації носять формальний характер. Внаслідок чого виникають труднощі при виконанні хорового твору спочатку в класі диригування, а потім і в практичній роботі з хором. Для недосвідчених музикантів найбільш складною є робота над якісною стороною вокально-хорового звучання, яке, в свою чергу, залежить від наявності внутрішніх уявлень та ясного розуміння завдань і способів досягнення поставленої мети. Для здійснення художньо-виконавського завдання майбутньому фахівцю необхідно володіти різними методами осягнення музичного і поетичного матеріалу: аналізом, порівнянням, зіставленням, синтезом, абстракцією, узагальненням та ін., які діють в тісному взаємозв'язку. В процесі виконання анотації використовуються перераховані вище методи, що сприяють формуванню самоосвітніх умінь і навичок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пропозиції до самостійної роботи розроблялися на основі вивчення праць теоретиків і практиків диригентсько-хорового мистецтва. Методичні проблеми в класі хорового диригування розкривають М. Берденніков (Берденніков, 1972), Е. Білявський (Білявський, 1984),

С. Горбенко (Горбенко, 1999), О. Полякова (Полякова, 1987). Методику аналізу хорових творів досліджують Ю. Серганюк (Серганюк, 1991), Л. Серганюк, І. Способін, П. Левадо, Л. Мазель, Ю. Тюлін. Практичні основи роботи в хоровому класі розглядають Л. Безбородова, В. Краснощоків, В. Соколов, П. Чесноков, А. Мархлевський (Мархлевський 1986), О. Коломоєць (Коломоєць, 2001), Д. Огороднов (Огороднов, 1989) та інші. Основу методики викладання диригування та вокально-педагогічної творчості вчителя музичного мистецтва розкривають у своїх методичних посібниках і підручниках В. Доронюк (Доронюк, 2004, 2005, 2008), Н. Сегеда (Сегеда, 2011). Національний хоровий стиль вивчає І. Гулеско (Гулеско, 1973), Л. Пархоменко (Пархоменко, 1979).

Формулювання цілей статті. Метою роботи є збагачення студентів – майбутніх вчителів музичного мистецтва основними знаннями, вміннями та навичками у процесі аналізу хорового твору з метою моделювання навчально-виховного процесу, музично-естетичної діяльності, як важливого засобу самоосвіти і самовиховання школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На наш погляд, аналіз музичного твору для майбутніх учителів музичного мистецтва повинен розглядатися з погляду педагогізації цієї роботи. Як в письмовому «Аналізі хорового твору» так і в «Анотації хорового твору» моделюється весь навчально-виховний процес, до якого здійснюється підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до диригентської діяльності. Необхідно розрізнити, що ми розуміємо під терміном письмовий «Аналіз хорового твору» і «Анотація хорового твору». Як в першому, так і в другому термінах закладений однаковий зміст, тільки різниця буде в об'ємі викладу.

Аналіз (від грецького analysis – розкладання, розчленування) – метод дослідження, що полягає в осмисленому, в усному або письмовому поділі цілого на складові частини. Анотація (від лат. annotation – примітка) – короткі відомості про хоровий твір, кантату, оперу тощо. Анотація містить стислий виклад музичного твору, його тематичне спрямування й відомості про авторів. Таким чином, ми вважаємо анотацію на хоровий твір формою студентської наукової роботи, в якій узагальнюються результати дослідження проблеми, містяться елементи самостійних суджень і висновки. Метою анотації є виявлення, обґрунтування і узагальнення закономірностей художньо-виразного, експресивного і формотворного характеру, притаманних

аналізованому хоровому твору. В процесі написання анотації вирішуються такі завдання:

- надбання самоосвітніх умінь і навичок самостійної роботи з літературою, з аналізу, зіставлення і систематизації фактів, з вміння узагальнювати і робити висновки;
- освоєння професійної термінології;
- формування широкого професійного кругозору;
- підготовка студентів до самостійної хормейстерської діяльності.

Анотація на хоровий твір має певну структуру (план) і виконується відповідно до розроблених вимог. Розглянемо умови написання анотації на твір шкільного репертуару (визначені для вивчення на занятті з музичного мистецтва). Ми вже з'ясували, що анотація передбачає стислі, короткі відомості про музичний твір, його авторів і методи його вивчення зі шкільним колективом (хором, класом, вокальною групою, тощо). Проте, незважаючи на лаконічність викладу матеріалів в анотації, до її виконання ставиться ряд вимог, які дещо різняться від структури написання аналізу твору. Найперша різниця в об'ємі інформації. В анотацію додаються відомості про твір в об'ємі, який можна подати за 15–20 хвилин. Цей матеріал повинен моделювати процес роботи, який забезпечує педагогічний успіх. А така постановка вимагає від майбутнього вчителя великої копійки праці з вивчення музичного твору. Таке вивчення повинно поділятися на два етапи:

- музикознавчий аналіз твору для вчителя;
- моделювання педагогічного процесу вивчення твору з учнями і його виконання.

Перший етап самостійної роботи вчителя музичного мистецтва із музикознавчого оволодіння твором – це невидима попередня підготовча робота, від якої залежатиме наслідок педагогічної діяльності. Тому в структуру анотації ми впроваджуємо два розділи, а саме:

- музикознавча анотація музичного твору шкільного репертуару;
- педагогічна анотація музичного твору.

Розділ музикознавчої анотації містить такі напрями: історико-стилістичний, музично-теоретичний, вокально-хоровий, виконавський. До них входять всі структурні елементи, що розкриваються в аналізі музичного твору, тільки в стислому викладі. Педагогічний розділ анотації музичного твору містить такі питання:

- визначення вікової категорії учнів, для яких написаний твір;
- врахування вікової психології учнів, їхні фізичні, співочі дані;
- вступна бесіда до музичного твору;
- показ-ілюстрація музичного твору;

- використання унаочнення до музичного твору;
- використання засобів технічного навчання;
- моделювання процесу розучування твору (робота з текстом пісні, опис методів розучування; вивчення музичного тексту; створення емоційного настрою розучування; необхідно вказати основні елементи навчання, виховання, розвитку учнів та методи використання диригентської техніки, тощо);
- закріплення вивченого матеріалу, його ілюстрація;
- висновки про виконану роботу учнів.

У процесі написання анотації на музичний твір майбутній учитель повинен врахувати, що на етапі моделювання процесу розучування твору необхідно залучити всі елементи хорового виконавства, розглянути хоровий спів як вид виконавського мистецтва, а не просто відтворення вивченого тексту (поетичного і музичного). Тому майбутній учитель піддає діагностиці всі елементи хорової звучності, моделює їх в анотації. При цьому слід пам'ятати, що навчаючи співу, ми не тільки турбуємося про якість пісні, а і про якість виконання, сприяємо цим розвитку смаків дітей. Ми розвиваємо в дітях свідомі судження не тільки про якість твору, а і про якість виконання. Анотація повинна моделювати педагогічний текст, яким буде проголошувати вчитель свої вимоги, запитання, поради, рекомендації, вказівки. Не варто писати в анотації судження про дії вчителя, а необхідно моделювати мову вчителя, що сприятиме розвитку культури мовлення, готуватиме його дії, його педагогічну поведінку. Моделюванню педагогічного процесу розучування музичного твору студент навчається на індивідуальних заняттях з хорового диригування, піддає його апробації усно, а потім пише анотацію.

Першою формою самостійної письмової роботи студентів 1 і 2 курсів є короткі письмові анотації на музичні твори, що входять до шкільного репертуару. Така професійно-орієнтована аналітична робота здійснюється за планом, що складається з двох розділів. Перший розділ спрямований на виявлення та визначення:

- емоційно-сислового змісту твору і засобів художньої виразності;
- виконавських особливостей і труднощів;
- навчальних завдань: виховних, освітніх, формуючих, розвиваючих.

Другий розділ є розробкою розділу уроку музичного мистецтва «Розучування шкільної пісні» і містить:

- конспект вступної бесіди (відомості про авторів пісні, зміст, характер музики), який виконується в формі розповіді з

включенням доступних учням питань і передбачуваних відповідей;

- репетиційний план, що охоплює всі елементи розучування після показу пісні і бесіди. Наприклад:
  - прослухайте першу фразу (виконання голосом, виконання на інструменті);
  - повторіть першу фразу разом зі мною;
  - співаємо як одна людина (завдання – досягнення унісонного звучання);
  - вимовимо слова в ритмі (завдання – робота над дикцією);
  - прослухайте другу фразу і визначте, чи є в ній схожість з першою (завдання – розвиток музичної пам'яті) та інше.

Виконавський план відображає темпові, динамічні зміни в різних куплетах пісні, фразування, приватні і загальні кульмінації, характер ведення звуку (штрихи), акценти, паузи, характер і міру фермат, логічні наголоси тощо. Таким чином, виконання анотації на музичний твір шкільного репертуару сприяє моделюванню педагогічного процесу в класі, з хоровим колективом в позакласній роботі, що, в свою чергу, готує майбутнього вчителя музичного мистецтва до диригентської діяльності в школі.

Аналіз на хоровий твір, в порівнянні з анотацією на твір зі шкільної програми, є більш розгорнутою і складною формою наукової роботи, яка виконується за пропонованим планом (рівень складності визначається курсовими вимогами). Розглянемо і проаналізуємо план аналізу вокально-хорового твору.

*Загальні відомості про твір.* Повна назва твору, рік (період) його написання автором музики і автором тексту, склад виконавців. Характеристика хорового жанру, це можуть бути: хорова мініатюра а cappella або з супроводом, хорова пісня, хоровий романс, обробка або перекладення народної пісні, частина сюїти, кантати, хор з циклу, хор з опери і т.д. При аналізі частини великого музичного твору (ораторії, кантати і т.д.) необхідно дати коротку характеристику інших його частин, визначити місце і роль хору в творі великої форми. У разі якщо музичний твір є обробкою народної пісні або перекладанням вокального (інструментального) твору, необхідно дати характеристику твору в первісному вигляді, проаналізувати ступінь зміни хорового твору в порівнянні з оригіналом.

*Загальні відомості про автора музики.* Загальна характеристика епохи, суспільно-історичні умови, в яких протікало життя і діяльність композитора, формувалися його естетичні погляди і художні устремління (коротко). Загальна характеристика творчості композитора, короткі біографічні дані (роки

життя, місця навчання, вчителі, місця проживання та роботи, інтереси крім композиторської діяльності; особи, що вплинули на творчість). Загальна коротка характеристика творчості, включаючи хорові жанри. Якщо аналізований хоровий твір є обробкою народної пісні або перекладанням вокального, інструментального твору, то необхідно навести відомості про автора обробки (автора перекладу). Фольклорний матеріал (народні пісні) рекомендується характеризувати з позицій національних музичних особливостей.

*Загальні відомості про автора тексту.* Загальна характеристика епохи, суспільно-історичні умови, в яких протікало життя і діяльність поета, формувалися його естетичні погляди і художні устремління (коротко). Загальна характеристика творчості поета, короткі біографічні дані (роки життя, місця проживання та роботи, інтереси крім літературної діяльності; особи, що вплинули на творчість). Загальна коротка характеристика творчості (літературні жанри, теми, образи його творів).

*Аналіз літературного тексту.* Опис ідейного змісту літературного тексту (коло образів, головна ідея, жанрова приналежність та ін.). Якщо аналізується частина більшого твору, необхідна характеристика змісту всього твору. Виразне прочитання тексту і аналіз його з точки зору жанру (лірика, драма, епос, сатира тощо), розкриття основної ідеї, думки, образу. У тексті необхідно визначити структуру речень з виділенням ударних і ненаголошених складів, простежити взаємозв'язок віршованого метру і віршованого ритму. В обробках народних пісень або творах на канонічні духовні тексти може не бути конкретного автора тексту. У цих випадках необхідно дати історичну довідку про виникнення і традиціях використання такого роду текстів. Якщо твір написано іноземною або (що відноситься до православних піснеспівів) старослов'янською мовою – необхідно зробити дослівний переклад цього тексту і з'ясувати значення незрозумілих слів. Простежити ступінь взаємодії літературного тексту і музики, яка може реалізуватися як загальна відповідність (музика зображує настрої, «колір» вірша, один або кілька образів, представлених в тексті), детальний збіг (музика «буквально» слідує за словом, моментально реагуючи на всі його зміни), навмисна розбіжність (застосовується для показу комічних, казкових персонажів, об'єктів для висміювання). Необхідно зауважити, що літературне першоджерело може мати не тільки реалістичне, але і символічне тлумачення, чому має бути приділена особлива увага.

*Аналіз засобів музичної виразності.* Усі засоби музичної виразності (форма, інтонаційно-

ритмічна організація, фактура і т.д.) аналізуються у зв'язку з змістом поетичного тексту і виявленням їхньої ролі в формуванні художнього образу певного хорового твору.

*Аналіз музичної форми.* Визначити музичну форму і зобразити її схематично. Виявити і проаналізувати всі структурні складові форми: частини, розділи, періоди, пропозиції, фрази, мотиви, інтонації, визначити кордони розділів і описати прийоми поділу. Простежити взаємозв'язок літературного тексту і музичної форми. Виявити і роз'яснити зміну структури вихідного літературного тексту і тексту музичної композиції: повтор слів, рядків, скорочення тексту.

*Аналіз мелодії.* Визначити вид і характер мелодичного руху, метроритмічну будову мелодії, в опорі на жанрову приналежність твору. Виявити ладові ознаки мелодії, характерні прийоми мелодичного розвитку, місце розташування і тип мелодичної кульмінації. Простежити взаємодію літературного тексту і мелодії.

*Аналіз метру і ритму.* Визначити вид метру (простий або складний), простежити взаємозв'язок розміру вірша і метру в хоровому творі. Виявити зв'язок ритму з музичним жанром, визначити основні ритмічні фігури. Простежити взаємозв'язок літературного тексту і ритму музичного твору (в тому числі особливості мелодико-текстового ритму).

*Аналіз ладу і тональності.* Визначити лад і його зміни протягом твору (в тому числі використання народних, церковних ладів або характерних ладових оборотів). Проаналізувати тональний план твору: визначити основну тональність твору і його окремих частин; виявити відхилення, модуляції, способи зміни тональностей. Викласти тональний план твору в схематичному вигляді (в тому числі і в партитурі). Охарактеризувати ступінь взаємозв'язку літературного тексту з ладом і тональністю.

*Аналіз фактури.* Визначити тип (типи) фактури або фактурних пластів твору (зв'язати з традиціями епохи). Проаналізувати елементи фактури і виявити взаємозв'язок літературного тексту і фактури. Визначити прийоми хорової оркестровки. У творі з супроводом описати роль і значення акомпанементу (дублювання, гармонічна підтримка, рівноправний діалог тощо).

*Аналіз гармонії.* Докладний аналіз гармонії (здійснити запис у загальній схемі і в партитурі). На основі детального аналізу зробити висновки: як використовується в творі гармонія взаємопов'язана з літературним текстом, і за допомогою яких гармонічних засобів

розкривається образний зміст досліджуваного твору.

*Аналіз темпу і динаміки.* Перерахувати авторські темпові позначення в наступній послідовності: на італійській мові, потім українською із зазначенням метронома. Вказати типи фермат за місцем розташування в партитурі і ступінь їхнього продовження. Виявити зв'язок темпу з усіма засобами художньої виразності. Простежити взаємозв'язок літературного тексту і темпу. Перерахувати авторські динамічні позначення (внести їх в загальну схему). Графічно зобразити динамічну криву. Визначити види кульмінацій і способи їхнього досягнення. Виявити зв'язок динаміки з усіма засобами художньої виразності. Простежити взаємозв'язок літературного тексту і динаміки.

*Вокально-хоровий аналіз.* Визначити тип (однорідний хор: дитячий, жіночий, чоловічий; мішаний хор) і вид хору (двоголосний, триголосний, чотириголосний тощо) із зазначенням постійної і епізодичної (divisi) кількості голосів. Необхідний запис діапазону всього хору і кожної з хорових партій для аналізу і визначення теситурних умов, ступеня вокальної завантаженості і перехідних нот.

*Хоровий ансамбль.* В цьому розділі необхідно проаналізувати такі види ансамблю:

- метроритмічний ансамбль;
- темповий і агогічний ансамбль;
- динамічний ансамбль (природний, штучний, диференційований);
- дикційно-орфоепічний ансамбль;
- штриховий ансамбль;
- тембровий ансамбль;
- емоційний ансамбль.

У разі, якщо твір написаний із супроводом, або в ньому присутня партія соліста, необхідно розглянути такі види ансамблю:

- ансамбль хору і супроводу;
- ансамбль хору та соліста.

Кожен вид ансамблю необхідно розглянути за таким планом: загальна характеристика цього виду ансамблю в хоровому творі; акцент на найбільш складних в ансамблевому відношенні ділянок роботи та пояснення, чим вони обумовлені. Дикційно-орфоепічний ансамбль аналізується в такому порядку: виписати літературний текст твору з вокальним перенесенням складів відповідно до орфоепічних, дикційних і артикуляційних норм; викласти найбільш важливі прийоми вимови букв, складів і слів (правила орфоєпії) в тексті; виявити дикційні труднощі твору і показати методи їхнього подолання; виявити залежність характеру співочої дикції від особливостей музики, змісту твору, його образного ладу, стилю, жанру; визначити ступінь впливу на

вимову динаміки і теситури; записати транскрипції тексту із зазначенням особливостей його вимови в творі на іноземній мові.

*Хоровий стрій.* В цьому розділі необхідно проаналізувати хоровий стрій партитури музичного твору. В процесі аналізу хорового твору нас цікавить, передусім, стрій мелодичний та стрій гармонічний. Розглянемо їхні особливості докладніше.

*Мелодичний стрій.* Кожна хорова партія інтонує свій мелодичний матеріал в інтервальному відношенні. Мелодичний стрій спирається на ладову основу. Тому для правильного інтонування, за якого усі інтервали звучать чисто, виразно, функціонально, слід виконувати основні правила їхнього інтонування: великі інтервали інтонуються широко, малі інтервали – вузько. Мелодичний стрій хорової партії – це частковий стрій. Особливо небезпечні II, III і VII (бо II і VII – ввідні тони). Нестабільно звучить I ступінь. Бо мінорний лад є похідним від мажорного ладу і I ступінь мінору це VI ступінь мажору. Основне правило інтонування великих і малих інтервалів звучить так: великі інтервали інтонуються широко, малі – вузько!

*Інтонування великих і малих секунд.* Правила інтонування цих півтонів має два застосування: 1) як самостійні звуки (при зміні гармонії); 2) як складові мелодичної фігурації (прохідні, допоміжні). Зміна гармонії в усіх випадках діатонічних і хроматичних півтонів полегшує їхнє інтонування. Особливості інтонування діатонічних півтонів вгору – при високій теситурі потребують підвищення, а при посиленні звучності пониження; у низькій теситурі трапляється пониження інтонації. В середній теситурі інтонування відбувається природним чином. Інтонування діатонічних півтонів вниз – завжди співати із загостренням. Інтонування хроматичних півтонів як вгору, так і вниз викликає небезпеку «під'їзду». За високої теситури точність інтонування залежить від вокальної підготовки співаків. При русі вгору, виконуючи мелодичну фігурацію, виникає значне ускладнення в чистому інтонуванні, особливо за швидкого темпу. Для правильного засвоєння чистого інтонування слід співати спочатку в повільному темпі, поступово пришвидшуючи його. Інтонування хроматичних півтонів вниз виконується з використанням технічного прийому «осідання» на звук. Щоправда, таке «осідання» потребує розвиненого гармонічного чуття, щоб не знизити інтонацію. Інтонування збільшених секунд у гармонічному мажорі і мінорі (на VI ст.) звичайно потребує загостреного співу. Але в природному ладовому оточенні інтонуються досить легко.

*Обернення секунд – септими.* При русі вгору співаються легше, ніж вниз. Великі септими інтонуються важче, ніж малі. Малі септими вгору співаються набагато легше, ніж малі секунди. Інтонування ступенів III і IV викликають більше труднощів при співанні септим, ніж стійкіших II і VI або I – IV – V. Велика септима зустрічається рідше, ніж мала і потребує сильного загострення ввідного тону. Зменшена септима зустрічається досить часто (особливо у зменшених септакордах). Без гармонічної і мелодичної підтримки її інтонування становить певну складність, проте в музичному контексті швидко піддається чистому інтонуванню, бо інтонується за тяготінням розв'язання зменшеного септакорду (звужуючи інтервал). Цей інтервал часто зустрічається у контрапунктичних творах західноєвропейських поліфоністів, а також у класичних і романтичних творах XVIII – XIX ст. і в сучасній музиці. Частіше застосовується у низхідному русі.

*Терції.* Великі терції вгору і вниз потребують розширення. Розквіт поліфонічної музики розпочався з моменту, коли терція увійшла у сім'ю консонансних інтервалів (з XVI ст.). За складністю інтонування терція посідає друге місце після секунди. Терція є показником ладу. Правила інтонування терцій є такі самі, як і інтонування секунд: великі інтервали розширюються, малі – звужуються.

*Сексти – обернення терцій.* В мажорі 4 великі сексти (I, II, IV, V), 3 малі (III, VI, VII). У висхідному русі великі сексти потребують «загостреного» інтонування верхнього звуку, а в низхідному – «тупішого» низького. Малі сексти у висхідному русі слід інтонувати «тупіше», а в низхідному – «гостріше», вище. Найважче інтонується велика секста вниз, найлегше – мала вниз. Сексти є оберненням терцій, але засвоюються легше.

*Кварти.* Чиста кварта інтонується легко. Небезпеку становить спів на *f*, коли можливе підвищення інтонації, а на *p* – пониження. Важкі для співу збільшені і зменшені кварта. Без відчуття ладу їх важко інтонувати. В ладовому контексті вивчаються досить легко. Значно полегшує їхнє засвоєння гармонічне оточення. Збільшена кварта, як головний інтервал зменшеного тризвуку, інтонується за тяготінням до розв'язання в сексту, тобто з тенденцією до розширення самого інтервалу. Є одним з самих характерних інтервалів класичної та романтичної музики. На противагу іншим інтервалам кварта в низхідному русі співається легше, ніж у висхідному.

*Квінти.* Чисті квінти інтонуються природно, без напруження. Зменшена квінта, як обернення збільшеної кварта, інтонується так само за

тяготінням до розв'язання у сексту, тобто з тенденцією до розширення інтервалу. За сприятливих мелодичних і гармонічних обставин не становить труднощів у інтонуванні. Часто зустрічається у класичній, романтичній музиці. Найважче вивчається збільшена квінта (що за темперацією дорівнює малій сексті). Проте, вона зустрічається досить рідко і обов'язково в гармонічному оточенні. Зазвичай, її виконання готується попередніми мелодичними і гармонічними побудовами. Висновки про інтонування інтервалів:

- поняття «важкі» або «легкі» для інтонування інтервали є відносним.

- Інтонування великою мірою залежить від оточуючої гармонічної, ладової, динамічної та ін. обстановки;

- інтервали із стійких звуків ладу співаються легше, ніж інтервали з нестійких (приклад: «e – h» в e-moll і в C-dur);

- найважчий для інтонування інтервал – збільшена квінта;

- інтервали секунди і терції зустрічаються частіше і водночас є найнебезпечнішими для інтонування;

- для чистого інтонування співакам необхідно розвивати музичну інтуїцію;

- основне правило інтонування інтервалів: *великі інтервали інтонуються широко, малі – вузько!*

*Гармонічний (вертикальний) стрій.* Вертикальний (гармонічний) стрій є гармонічною формою інтервалу. Основа класичної гармонії – терція, яка є зародком акордів мажорного і мінорного ладу та інших сполучень. Основне правило інтонування гармонічних інтервалів таке саме, як і для інтервалів мелодичних: *великі інтервали інтонуються широко, малі – вузько!* Тобто, велику терцію слід «підтягувати», малу – співати «тупіше». Розглянемо інтонування акордів.

*Тризвук.* Складається з: 1 – основа акорду; 2 – терція; 3 – квінта. В мажорі основа акорду і квінта не становить особливих небезпек для інтонування, легко вистроюється по «пустому» звучанню квінти. Терція потребує гострішої подачі (показник мажорного ладу).

В мінорі небезпека для інтонування існує у кожному звуці! Основний тон – є небезпека «сповзання» вниз (як VI ступінь мажорного ладу); мала терція інтонується непевно (або гостріше, або тупіше); квінта також має нахил до пониження (можливо тому, що відстоїть від попереднього тону на велику терцію, що вимагає «гострої» подачі тону) і потребує підвищення. Мажорний тризвук інтонується легше мінорного.

*Зменшений тризвук.* Складається з малих терцій. Будується на VII та на II ст. мінору і

гармонічного мажору. В основному вигляді зустрічається досить рідко. Проте, у вигляді першого обернення (зменшений секстакорд) зустрічається часто. Характер його звучання суворо-благородний. У секстакорді при чотириголосному викладі часто подвоюється терція (бас) або квінта. Інтонується секстакорд досить легко. Інтонування зменшеного секстакорду: основний тон – «гостро» вгору; терцію – «тупо» вниз; квінту – також вниз.

*Збільшений тризвук.* Складається з великих терцій. Будується на VI ступені гармонічного мажору і III ступені гармонічного мінору. У класичній музиці як самостійний акорд зустрічається дуже рідко. Частіше – як випадковий при хроматичних послідовностях (D7+5, V+5). У чотириголосному викладі допускається подвоєння кожного тону. Характер звучання збільшеного тризвуку різний: у високому регістрі на *f* або «зловісно-погрозливий», або як зойк розпачу; в низькому регістрі на *p* – «болоче-вишукано-томний». Інтонування цього акорду становить чи не саму велику трудність. Дуже важливо досягти чистого інтонування збільшеної квінти (часто її інтонують або вище, або нижче). Коректувати це звучання краще голосом, або допомагати нетемперованим інструментом, але ні в якому разі не фортепіано! Для інтонування пропонується вправа: співати великі терції з диханням. Наприклад, акорд: «с» – «е» – «gis» інтонується так. Співається перша терція («с» – «е»), пауза, дихання і інтонується друга терція («е» – «gis») яку переосмислюємо як нову, що не пов'язана з попередньою. Потім, коли слух призвичаїться до звучання цих терцій окремо, можна сполучити їх в одну послідовність двох великих терцій.

*Септакорди.* Характерним інтервалом для усіх септакордів є септими. Вони будуються на усіх тонах звукоряду. Найчастіше вживаються в гармонічному мажорі і мінорі на II, V, VII ступенях. Септакорд V ступеню – домінантсептакорд. Складається з мажорного тризвуку + малої терції (або малої септими). Мажорний тризвук інтонується відповідно до правила інтонування мажорних тризвуків. Септиму слід інтонувати «тупо» вниз (особливу небезпеку становить прохідна септима, яку слід інтонувати із «заниженням», прямуючи в терцію нової тональності). В усіх мелодичних положеннях правила інтонування є однаковими.

*Малий ввідний септакорд.* Складається зі зменшеного тризвуку + велика терція. Будується на VII ступені мелодичного мінору (при русі вгору) і на II ступені гармонічного мажору. В інтонуванні слід дотримуватися правила звуження зменшених інтервалів: основний тон

подається «гостро» вгору, терція і квінта – «тупо» вниз. Найбільшу небезпеку становить інтонування основного тону. В усіх розміщеннях і оберненнях способи подачі інтервалів незмінні.

*Малий септакорд (або малий мінорний).* Складається з мінорного тризвуку і малої терції (чи малої септими). Будується на I, IV, V ступенях натурального мінору і II, III, VI ступенях мажору. Найчастіше використовується на II ступені мажору, від чого часто називається «акорд II ступеню». Проте в основному вигляді цей акорд використовується не часто. Найчастіше – в каденціях як квінтсекст акорд. Правила інтонування за схемою мінорного тризвуку та малої терції: основний тон і квінта вгору, терція і септима вниз. У вигляді квінтсекст акорду способи подачі складових елементів акорду міняються: колишня терція набуває властивостей основного тону мажорного тризвуку і інтонується стійко; колишня квінта співається високо як нова мажорна терція; септима стає мажорною квінтою і інтонується стійко; колишній основний тон стає додатковою великою секстою (або великою секундою), яка потребує загостреної подачі. Цей акорд звучить яскраво, напружено повнокровно, як мажорний тризвук з великою секстою. Друге обернення, терцквартакорд, у звучанні зберігає властивості першого обернення (квінтсекст акорду). Басовий звук інтонується гостро вгору, як терція мажорного тризвуку, терція – стійко (як основний тон), септима – стійко (як квінта мажорного тризвуку, основа – гостро вгору (як секунда від квінти мажорного тризвуку)). Третє обернення, секундакорд, справляє враження нестійкого співзвуччя на «педалі», за яку править септима. Септиму слід подавати стійко, твердо, основу і квінту – гостро вгору, терцію – «тупо» вниз.

*Зменшений септакорд.* Це дуже нестійке співзвуччя, бо її основу становить ввідний тон. До складу септакорду входять дві зменшених квінти, що становить значну трудність у інтонуванні. Основний тон слід подавати гостро вгору, терцію, зменшену квінту і зменшену септиму – «тупіше» вниз. Тобто, весь акорд нібито стискається сам у себе. Найбільшу небезпеку становить подача основного тону. Не зважаючи на це, у відповідному гармонічному оточенні цей акорд засвоюється досить легко.

*Великі септакорди.* Будуються на I і IV ступеню мажору та I і III мінору (гармонічного і натурального). Ці акорди складаються з мажорного або мінорного тризвуку, які інтонуються відповідно до правила інтонування тризвуків. Найбільшу небезпеку становить інтонування великої септими, яка є характерним інтервалом цього акорду. Її слід подавати гостро вгору.

*Нонакорди.* Це складні септакорди, які складаються з септакорду (з пропущеним одним з середніх тонів) та терції. Характерний інтервал – нона, яка буває великою і малою. Велика нона інтонується подібно до великої секунди або як велика терція над септимою, тобто гостро вгору. Мала нона інтонується «тупо» вниз, так само як мала секунда, що співається вгору, чи мала терція над септимою. У більшості випадків цей акорд зустрічається в основному вигляді в мелодичному положенні нони. Великі наонакорди зустрічаються частіше за малі. Домінантовий наонакорд, який звучить дуже наповнено, барвисто, зустрічається найчастіше.

Отже можна зробити висновок. Інтонування у хоровому виконавстві є не тільки елементом, що регулює хоровий стрій, але є важливим виконавським засобом. Часто інтонування у хоровому виконавстві є величиною відносною: норма чистої інтонації регулюється зонним строем, залежить від різних елементів музики (звуквисотного малюнку, ладової системи, направлення руху, динамічних і метроритмічних акцентів, структурної побудови), але в кінцевому результаті визначається творчим задумом виконавця і тим, як він грамотно робить художньо-виконавську інтерпретацію задуму композитора певного музичного твору.

*Виконавський аналіз.* Цей розділ спрямований на обґрунтування диригентом власного трактування (інтерпретації) хорового твору, виявлення диригентсько-виконавських засобів (використання диригентської площини, різноманітність жестів, способи диригентської передачі зв'язку між фразами і частинами, показ загальної і приватних кульмінацій та ін.) для художнього втілення. Інтерпретація твору ґрунтується на аналізі, виконаному в попередніх розділах анотації. Завершує письмову анотацію репетиційний план, який охоплює початковий період технічного і художнього освоєння твору. Планування необхідно здійснювати з урахуванням можливостей конкретного колективу з визначенням мети репетиції, технічних і художніх завдань, обліку найбільш складних моментів у роботі і вибором доцільних методів, прийомів, вправ, які прискорюють процес розучування. В процесі аналізу музичного твору вчитель визначає методи його розучування з урахуванням вікових категорій школярів, їхніх знань, умінь і навичок у хоровій підготовці. Виконавський аналіз учитель поділяє на два періоди, а саме:

- репетиційний період (процес розучування твору);
- концертне виконання (завершальний етап).

Аналізуючи репетиційний період, моделюючи його на хоровий колектив, майбутній учитель включає такі етапи:

- організаційний (необхідний підбір співаків, солістів, акомпанемент, інструментарій, нотний матеріал, приміщення, унаочнення, тощо);
- розучування твору (розгляд методів вивчення музичного твору, поетапність роботи);
- застосування засобів диригентської виразності, прийомів;
- завершальний етап роботи над твором (підсумок, висновки).

Концертне виконання музичного твору передбачає аналіз таких компонентів:

- визначення виконавського плану на основі розкриття художнього змісту твору;
- характер та особливості диригентського жесту в процесі виконання твору (опис диригентських прийомів та їх зв'язок із засобами музичної виразності: динамікою, метро-ритмом, темпом, гармонією, музичною формою, тощо) та його зв'язок з музичним образом;
- труднощі і шляхи їх подолання в процесі управління виконавством.

Виконавський аналіз музичного твору передбачає діагностику методів управління хоровим колективом учителем в процесі творення ним художнього образу. Аналіз засобів музичної виразності в поєднанні з засобами диригентської виразності повинні створити уявну модель художнього образу. Перш ніж приступити до реалізації моделі, майбутній учитель викладає її в письмовому аналізі, що сприяє його розвитку як диригента.

Педагогічний аналіз музичного твору передбачає дослідження його на предмет навчання, виховання та розвитку учнівської молоді. На цьому етапі аналізу вчитель визначає такі компоненти:

- навчальна мета реалізації музичного твору в процесі вивчення;
- виховна мета, яку переслідує вчитель, вивчаючи хоровий твір;
- які індивідуальні відмінності учнів, їхні інтереси, естетичні почуття, суспільні переконання розвине вчитель в процесі вивчення хорового твору.

Майбутній учитель визначає місце музичного твору в мистецькому потоці, його застосування у процесі музичного виховання школярів, яким подіям, історичним датам, суспільним явищам присвячений твір і де його можна використати. Значимість такого використання, конкретне його

застосування в навчальному процесі визначає педагогічну спрямованість музичного твору.

Висновки. Зважаючи на викладене вище, підсумовуючи, можна зробити такі висновки.

1. Письмові роботи виконуються студентами протягом всіх років навчання і систематично пред'являються комісії на контрольних заходах (контрольних заняттях, заліках, іспитах).

2. Всі письмові роботи повинні мати єдину форму. Незалежно від виду та обсягу роботи, в ній повинні бути представлені чотири розділи: вступний, аналітичний, заключний, бібліографія.

3. Титульний лист слід оформляти за єдиним зразком.

4. Положення музично-теоретичного та вокально-хорового аналізу ілюструються нотними прикладами, а цитатний матеріал супроводжується виносками на джерело.

5. Письмова робота курирується і перевіряється викладачем, який після її завершення пише відгук і дає загальну оцінку.

6. Письмова анотація виконується відповідно до вимог наукового стилю викладу:

- ясність, як якість наукової мови;
- логічність і послідовність, тобто наявність смислових зв'язків між послідовними одиницями (блоками) тексту;
- використання професійної термінології.

Таким чином, актуалізація знань, умінь і навичок, отриманих у процесі вивчення гуманітарних, психолого-педагогічних, музичних дисциплін, відбувається внаслідок вивчення, як диригувати твір, написання аналізу, розучування хорового твору та виступу з хором перед аудиторією з метою музично-естетичної діяльності, як важливого засобу самоосвіти і самовиховання школярів. Пропоновані автором рекомендації щодо аналізу хорового твору дозволять студентам більш ефективно підготуватися до диригентської діяльності в умовах школи та поза нею.

#### Список використаних джерел

- Берденніков, М. (1972). *Про деякі методичні проблеми у класі хорового диригування*. Київ: Музична Україна.
- Білявський, Е. (1984). *Засвоєння сучасної музичної мови в хорі*. Київ.
- Горбенко, С.С. (1999). *Дитяче хорове виховання в Україні*. Навчально-методичний посібник. Київ: ІЗМН.
- Гулеско, І. І. (2011). *Національний хоровий стиль*. Навчальний посібник. Харків: ХДАК.
- Доронюк, В. Д. (2004). *Курс техніки диригування*. Івано-Франківськ.
- Доронюк, В. Д. (2005). *Методика викладання диригування*. Івано-Франківськ.
- Доронюк, В. Д. (2007). *Основи вокально-педагогічної творчості учителя музики*. Івано-Франківськ.
- Доронюк, В. Д. (2008). *Шкільне хорознавство*. Івано-Франківськ.
- Колесса, М. (1973). *Основи техніки диригування*. Київ: Музична Україна.
- Коломоєць, О. М. (2001). *Хорознавство*. Київ: Либідь.
- Мархлевський, А. Ц. (1986). *Практичні основи роботи в хоровому класі*. Київ: Музична Україна.
- Огороднов, Д. (1989). *Музично-співоче виховання дітей у загальноосвітній школі*. Київ: Музична Україна.
- Пархоменко, Л. (1979). *Українська хорова п'єса*. Київ: Наук. думка.
- Полякова, О. (1987). *Мова диригування*. Київ: Музична Україна.
- Сегеда, Н. А. (2011). *Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія: монографія*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Серганюк, Ю. (1991). *Методика аналізу хорових творів*. Івано-Франківськ.

#### References

- Berdennikov, M. (1972). *Pro deiaci metodychni problemy u klasi khorovoho dyryhuvannia*. [About some methodical problems in the class of choral conducting]. Kyiv: Muzychna Ukraina. [in Ukrainian]
- Biliavsky, E. (1984). *Zasvoiennia suchasnoi muzychnoi movy v khori*. [Learning the modern musical language in the choir]. Kyiv. [in Ukrainian]
- Horbenko, S. S. (1999). *Dytiache khorove vykhovannia v Ukraini*. *Navchalno-metodychnyi posibnyk*. [Children's choral education in Ukraine]. K.: IZMN. [in Ukrainian]
- Hulesko, I. I. (2011). *Natsionalnyi khorovyi styl*. *Navchalnyi posibnyk*. [National choral style]. Kharkiv: KhDAK. [in Ukrainian]
- Doroniuk, V. D. (2004). *Kurs tekhniky dyryhuvannia*. [Conducting technique course]. Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian]
- Doroniuk, V. D. (2005). *Metodyka vykladannia dyryhuvannia*. [Methods of teaching conducting]. Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian]
- Doroniuk, V. D. (2007). *Osnovy vokalno-pedahohichnoi tvorchosti uchytelia muzyky*. [Basics of vocal and pedagogical creativity of a music teacher]. Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian]
- Doroniuk, V. D. (2008). *Shkilne khoroznavstvo*. [School Chorology]. Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian]
- Kolessa, M. (1973). *Osnovy tekhniky dyryhuvannia*. [Fundamentals of conducting technique]. Kyiv: Muzychna Ukraina. [in Ukrainian]
- Kolomoiets, O. M. (2001). *Khoroznavstvo*. [Chorology]. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian]
- Markhlevsky, A. Ts. (1986). *Praktychni osnovy roboty v khorovomu klasi*. [Practical basics of work in the choral class]. Kyiv: Muzychna Ukraina. [in Ukrainian]
- Ohorodnov, D. (1989). *Muzychno-spivоче vykhovannia ditei u zahalnoosvitnii shkoli*. [Musical and singing education of children in a secondary school]. Kyiv: Muzychna Ukraina. [in Ukrainian]
- Parkhomenko, L. (1979). *Ukrainska khorova piesa*. [Ukrainian choral play]. Kyiv: Nauk. dumka. [in Ukrainian]
- Poliakova, O. (1987). *Mova dyryhuvannia*. [The language of conducting]. Kyiv: Muzychna Ukraina. [in Ukrainian]
- Seheda, N. A. (2011). *Profesiyni rozvytok vykladacha muzychnoho mystetstva: istoriia, metodolohiia*.

teoriia:[monohrafiia]. [Professional development of a teacher of musical art: history, methodology, theory: monograph]. K.: NPU imeni M.P. Drahomanova. [in Ukrainian]

Serhaniuk, Yu. (1991). Metodyka analizu khorovykh tvoriv. [Methods of analysis of choral works]. Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian]

**Відомості про автора:**

**Переверзєва Олена Валентинівна**

heloness@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-143-152

*Матеріал надійшов до редакції 11. 03. 2025 р.*

*Прийнято до друку 13. 04. 2025 р.*

**Information about the author:**

**Pereverzeva Olena Valentynivna**

heloness@gmail.com

Bogdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-143-152

*Received at the editorial office 11. 03. 2025.*

*Accepted for publishing 13. 04. 2025.*

УДК 376.1-065

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ДОПОМОГОЮ ЛЯЛЬКОТЕРАПІЇ

Олена Переворська, Тетяна Приходько, Вікторія Ісаченко

*Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара*

### Анотація:

У статті розглянуто важливість використання ляльок у логопедичній роботі з дошкільниками як ефективний інструмент розвитку мовлення, емоційної стабільності та соціальної адаптації дітей. Лялька через ігрову діяльність допомагає дітям опанувати соціальні ролі, розвивати базові навички комунікації та відстоювати власні бажання. Лялькотерапія виступає як потужний засіб корекції мовленнєвих порушень, розвитку артикуляційних навичок та розширення словникового запасу дітей дошкільного віку.

Особливу увагу приділено використанню різних типів ляльок (рукавички, пальчикові, маріонетки та інші) в контексті розвитку мовлення у дітей з порушеннями артикуляції та фонематичного слуху. Авторами запропоновано практичні рекомендації для підготовки майбутніх логопедів до застосування лялькотерапії, включаючи навчання теоретичним основам, створенню ляльок, а також розробці логопедичних ігор і сценаріїв.

З'ясовано, що лялькотерапія завдяки своїй мультифункціональності не тільки активізує мовленнєвий розвиток, але й допомагає знімати емоційну напругу, формує моделі поведінки та стимулює розвиток особистісних якостей дітей. Зроблено висновок, що впровадження цієї методики в систему підготовки логопедів забезпечує гнучкий підхід до роботи з дошкільниками та сприяє формуванню гуманістичного підходу в корекційно-розвивальній практиці.

### Ключові слова:

лялькотерапія; логопедична робота; підготовка майбутніх логопедів; діти дошкільного віку; розвиток мовлення; арт-терапія; ігрові технології; емоційний розвиток; корекційно-розвивальна робота.

### Resume:

**Perevorska Olena, Prykhodko Tetiana, Isachenko Viktoriia. Training Future Speech Therapists to Work with Preschool Children through Puppet Therapy.**

The article considers the importance of using dolls in speech therapy with preschoolers as an effective tool for the development of speech, emotional stability and social adaptation of children. The doll, through play activities, helps children master social roles, develop basic communication skills and defend their own desires. In the framework of therapeutic use of dolls, this tool acts as a powerful means of correcting speech disorders, developing articulation skills and expanding vocabulary.

Particular attention is given to the use of various types of dolls, such as hand puppets, finger puppets, marionettes, and others, in the context of speech development in children with articulation disorders and phonemic hearing impairments.

The author offers practical recommendations for training future speech therapists in the application of doll therapy, including instruction in theoretical foundations, doll-making techniques, and the development of speech therapy games and scenarios.

Due to its multifunctionality, doll therapy not only supports speech development but also helps to relieve emotional tension, shapes behavioral models, and stimulates the development of children's personal qualities.

The integration of this methodology into the system of speech therapist training provides a flexible approach to working with children and promotes the formation of a humanistic approach in corrective and developmental practices.

### Key words:

doll therapy; therapeutic use of dolls; speech therapy work; training of future speech therapists; preschool children; speech development; art therapy; play-based technologies; emotional development; corrective and developmental work.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення особливого значення набуває підготовка майбутніх логопедів до роботи з дітьми дошкільного віку, що мають порушення мовлення. Ефективність корекційної роботи значною мірою залежить від здатності фахівця використовувати інноваційні, творчі методи впливу на дитину. Одним із таких методів є лялькотерапія, яка сприяє встановленню емоційного контакту, зниженню тривожності, розвитку комунікативних навичок та мовленнєвої активності дітей. Однак у процесі професійної підготовки логопедів питання опанування технік лялькотерапії часто залишається недостатньо висвітленим. Це актуалізує необхідність розробки ефективних підходів до формування відповідних компетентностей у студентів, які навчаються за спеціальністю «Логопедія».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки майбутніх логопедів до роботи з дітьми дошкільного віку активно досліджується в українській та зарубіжній науковій літературі. У працях А. Богуш, Н. Луцан, О. Вашак, Ю. Гринь, О. Вознесенської,

О. Казачір, Ю. Бойчук обґрунтовано необхідність формування у майбутніх логопедів професійних компетентностей, серед яких особливе місце займають креативність, психологічна чутливість та вміння працювати з дітьми із різними мовленнєвими порушеннями. Питання застосування арт-терапевтичних методик, зокрема лялькотерапії, у роботі з дошкільниками розглядаються у працях Л. Калініної, В. Литвиненко, В. Назаревич, Ю. Рібцун та ін. Дослідники підкреслюють важливість інтеграції творчих форм діяльності у корекційно-розвивальну роботу, адже лялькотерапія сприяє розвитку емоційної сфери, комунікативних умінь, поліпшенню психоемоційного стану дитини.

Джеймс Нефф досліджує ефективність використання ляльок у терапевтичній практиці з дітьми, особливо в контексті консультування та психотерапії. Автор наголошує, що ляльки є потужним інструментом для полегшення спілкування з дітьми, оскільки вони дозволяють дітям виразити свої почуття, переживання та конфлікти через ігрову діяльність, що є менш

напруженим і більш доступним способом. Дослідник підкреслює, що лялькотерапія сприяє розвитку емоційної виразності та соціальних навичок, а також допомагає дітям краще розуміти та пережити складні емоційні ситуації. Крім того, ляльки можуть бути особливо корисними для дітей, які зазнають труднощів у вербалізації своїх почуттів або мають проблеми з самовираженням через мовленнєві бар'єри або травми (Neff, 2014, с. 352).

У своїй статті O'Rourke робить огляд літератури, що стосується впливу лялькотерапії на розвиток дітей, зокрема з точки зору психотерапії та мистецтва. Автор підкреслює важливість ляльок як засобу для розвитку соціальних навичок, емоційного інтелекту та самовираження. O'Rourke зауважує, що лялькотерапія не тільки підтримує емоційну регуляцію, а й допомагає дітям розвивати креативність та уяву, що має довготривалий позитивний вплив на їхній психічний розвиток. Науковець також підкреслює важливість контексту гри та інтерактивності між лялькою, дитиною та терапевтом, що допомагає створити атмосферу безпеки, в якій дитина може вільно виражати свої почуття та розвивати навички взаємодії з іншими (O'Rourke, 2015, с. 419).

У межах підготовки майбутніх логопедів помітно зростає увага до впровадження арт-терапевтичних технік у навчальні програми. Наприклад, окремі елементи лялькотерапії впроваджено у практичні курси українських університетів на спеціальностях «Логопедія», «Спеціальна освіта», «Корекційна педагогіка» (Київський університет імені Бориса Грінченка, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова). Також розроблені спеціалізовані курси з арт-терапії, серед яких «Арт-терапія в корекційній педагогіці», «Казкотерапія та лялькотерапія для дітей з ООП» (на базі Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України), «Інноваційні технології логопедичної роботи» (на базі Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара). Зарубіжний досвід також демонструє успішні приклади використання лялькотерапії в освітніх програмах, зокрема в курсах Speech and Language Therapy (University of Manchester, UK) та Early Childhood Education (University of Melbourne, Australia), де увага приділяється розвитку навичок використання символічної гри, роботи з емоціями і комунікації через творчі засоби.

Незважаючи на позитивні тенденції, систематизованого підходу до методичної підготовки майбутніх логопедів із використанням лялькотерапії все ще бракує. Це вимагає

подальших наукових досліджень та розробки інноваційних освітніх моделей для підготовки висококваліфікованих фахівців.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування важливості використання лялькотерапії у професійній підготовці майбутніх логопедів для роботи з дітьми дошкільного віку, а також визначення ефективних шляхів інтеграції лялькотерапевтичних методик у навчальний процес.

Виклад основного матеріалу дослідження. Лялька є важливою складовою дитячих сюжетно-рольових ігор, в яких малюки імітують події реального життя. Через гру з ляльками діти опановують такі типові соціальні ролі, як догляд за малюком, годування чи укладання спати тощо. Водночас у взаємодії з лялькою малеча навчається базовим моделям поведінки: вчиться знайомитися, миритися після конфліктів, проявляти співчуття чи відстоювати власні бажання.

Лялька виконує не лише розважальну функцію, а й виступає потужним інструментом навчання та корекції психічного розвитку дітей. Вона сприяє розвитку соціальних навичок, допомагає долати страхи та підтримує дітей у подоланні емоційних або фізичних труднощів (Вознесенська, 2018, с. 38).

Лялькотерапія – це психотерапевтичний і корекційний підхід, що базується на використанні ляльок для стимулювання мовленнєвого розвитку, емоційної стабільності та соціальної адаптації дітей. У логопедичній практиці ця методика дозволяє ефективно виправляти мовленнєві порушення: покращувати артикуляцію, збагачувати активний словниковий запас, активізувати діалогічне мовлення.

Суть лялькотерапії полягає у створенні умов, за яких діти через гру з лялькою краще виражають свої почуття та думки. Лялька слугує своєрідним «посередником» між дитиною і дорослим, допомагаючи дошкільнику проектувати власні емоційні переживання у безпечному ігровому просторі. Таке проектування дозволяє дорослому діагностувати внутрішній стан дитини, м'яко корегувати його і сприяти особистісному розвитку (Казачінер, & Бойчук, 2022, с. 15).

У логопедичній роботі широко застосовуються різні форми ігрової діяльності, що сприяють розвитку мовлення дітей дошкільного віку: дидактичні ігри, творчі вправи з використанням іграшок, зокрема ляльок.

Основні функції лялькотерапії включають:

- комунікативну – сприяє налагодженню емоційного контакту та згуртуванню дітей;
- релаксаційну – допомагає знімати у дітей емоційну напругу та тривожність;

- виховну – формує моделі поведінки та розвиває особистісні якості дитини через ігрове моделювання життєвих ситуацій;
- розвивальну – стимулює пам'ять, увагу, сприйняття та дрібну моторику дітей;
- навчальну – розширює знання дітей про навколишній світ і допомагає їм систематизувати отриману інформацію.

Лялькотерапія як інноваційний метод у логопедичній роботі відкриває широкі можливості для гармонійного розвитку мовлення дошкільників. Лялька у процесі терапії виступає як засіб комунікації, допомагає дитині виразити емоції, переживання, страхи, стимулює її мовленнєву активність (Богущ, & Луцан, 2008, с. 108; Калініна, 2008, с. 354).

У логопедичній практиці застосовуються різноманітні види ляльок, які сприяють розвитку мовлення, корекції звуковимови та формуванню комунікативних навичок дітей. Вибір типу ляльок логопед здійснює залежно від поставлених корекційних завдань:

- маріонетки – це ляльки на нитках, якими можна керувати, створюючи рухливі вистави. Їх використовують у лялькових театрах для навчання: дорослі влаштовують вистави для дітей, а діти – для дорослих у межах релаксаційних методик. Маніпуляція такими ляльками розвиває дрібну моторику, тілесну свідомість і навички координації;
- ляльки-рукавички мають тверду голову та м'яке тіло, яке надягають на руку. Вони сприяють розвитку моторних і координаційних навичок, стимулюють мовлення, мислення й логічне сприйняття. Також вони позитивно впливають на емоційний стан дитини, даруючи відчуття захищеності та допомагаючи легше виконувати мовленнєві вправи;
- пальчикові ляльки ідеально підходять для домашніх занять. Їх можна легко виготовити власноруч, наприклад, створивши обличчя на пластиковій кульці. Вони ефективні у різних формах лялькотерапії;
- мотузкові ляльки – це умовні фігури, сплетені з мотузок за допомогою петель. Вони більше підходять для роботи з дітьми старшого дошкільного віку, оскільки використовуються під час релаксаційних та корекційних занять;
- плоскі ляльки, вирізані з паперу, картону або пластику, добре підходять для розвивальних і навчальних занять. Їхнє створення власноруч стимулює творчу активність дітей;

- тіньові ляльки охоплюють різноманітні плоскі фігурки, що використовуються в театрі тіней. Такі ігри зі світлом і тіннями розвивають уяву й мовлення дітей різного віку (Софій, & Найда, 2017, с. 24).

Оскільки у дітей дошкільного віку провідною діяльністю є гра, саме через ігрову форму вони найкраще засвоюють нові знання, навички та соціальні моделі поведінки. Ляльки в логопедичній роботі стають не лише інструментом навчання, а й «партнерами» у грі, які допомагають дитині розкритися, висловити свої думки, почуття й переживання. Гра з ляльками дозволяє дитині знімати психологічну напругу, активізує мовленнєву активність, стимулює розвиток словникового запасу, граматичних структур, фонематичного слуху (Назаревич, 2020).

Ляльки активно використовуються в логопедичній практиці як ефективний інструмент корекційної роботи. Формування правильної звуковимови передбачає відпрацювання певних артикуляційних позицій, що супроводжується демонстрацією та поясненням з боку фахівця. У цьому процесі важливу роль відіграє вікова психологія дітей, зокрема їхня схильність до ігрової діяльності, наслідування дорослим, сприйняття через наочність. Саме тому використання ляльок, зокрема ляльок-звіряток на руку, є надзвичайно доцільним. Під час заняття дитина надягає ляльку на руку або поміщає руку всередину ляльки, і виконує артикуляційні вправи «від імені» персонажа. Такий підхід знижує рівень тривожності, зменшує страх помилитися чи бути осміяним, а також підвищує зацікавленість у виконанні вправ. Крім того, подібна діяльність сприяє розвитку дрібної моторики, що тісно пов'язана з формуванням мовлення. Лялькотерапевтичні методи логопедичної роботи забезпечують інтеграцію ігрового, моторного та мовленнєвого компонентів, створюючи сприятливі умови для подолання артикуляційних порушень.

Через лялькову гру логопед може непомітно для дитини вводити мовленнєві вправи, артикуляційні завдання, автоматизувати звуки у спонтанному мовленні. Крім того, ляльки сприяють розвитку сюжетно-рольової гри, що є важливим етапом формування зв'язного мовлення та комунікативної компетентності дошкільників. Однією з іграшок може бути логопедична лялька-рукавичка, яка робить корекційні заняття для дітей дошкільного віку цікавими і ефективними.

Використання логопедичної ляльки має важливе значення, оскільки така функціональна іграшка:

- прискорює підготовку мовленнєворухового апарату дітей до постановки звуків, полегшує сам процес постановки та автоматизації звуків;
- сприяє формуванню у дітей правильного положення язика в ротовій порожнині через візуальне сприйняття артикуляційного укладу;
- покращує функціонування м'язів мовленнєворухового апарату завдяки візуальному динамічному образу артикуляційних вправ, який дитина сприймає;
- дає змогу дитині через візуальне сприйняття артикуляційного укладу пов'язати засвоєний звук з рухами язика, закріплюючи його як у зоровій, так і в моторній пам'яті;
- допомагає дітям через спостереження за виконанням вправ у повільному темпі краще зафіксувати чіткість і плавність рухів;
- сприяє удосконаленню лексико-граматичних навичок та розвитку зв'язного мовлення, знайомлячи дітей з органами мовленнєворухового апарату, частинами тіла, сезонними змінами у природі, одягом, взуттям та головними уборами;
- стимулює встановлення контакту між дітьми та логопедом;
- сприяє підвищенню пізнавальної та мовленнєвої активності дітей;
- знімає напруження, що може виникати через комплекси щодо таких зовнішніх дефектів, як розщеплення губи чи перфорація твердого піднебіння (Рібцун, 2012, с. 214; Рібцун, 2012, с. 22).

Цінність народної іграшки, зокрема ляльки, полягає в її здатності сприяти розвитку самостійності, творчої діяльності та активності дітей з мовленнєвими порушеннями. Народна іграшка є не тільки засобом для розвитку дитячої фантазії, а й важливим інструментом корекційно-виховної роботи з дітьми, сприяючи їхній адаптації та соціалізації в суспільстві (Вашак, & Гринь, 2023, с. 95).

Для ефективної підготовки майбутніх логопедів до використання лялькотерапії необхідно забезпечити поетапне формування спеціальних знань і вмінь:

- ознайомлення з теоретичними засадами арт-терапії та лялькотерапії;
- формування навичок створення та використання різних типів ляльок (рукавичкових, пальчикових, тростинних, м'яких);
- розробка лялькових ігор і сценаріїв для розвитку артикуляційної моторики,

фонематичного слуху, лексико-граматичних структур тощо;

- практична підготовка до ведення арт-терапевтичних занять з використанням ляльок для дітей з різними мовленнєвими порушеннями (Рібцун, с. 214).

Під час підготовки студентів важливо звернути увагу на необхідність враховувати психологічні особливості дошкільників: їхню потребу у грі, символічне мислення, емоційність, чутливість до невербальної комунікації. Завдяки використанню ляльок у дітей легше долаються бар'єри у спілкуванні, знижується рівень тривожності, активізується мовленнєвий потенціал.

Практичні заняття для майбутніх логопедів можуть включати:

- створення ляльок власноруч;
- інсценування діалогів і розповідей з використанням ляльок;
- розробку і проведення індивідуальних і групових логопедичних занять із використанням лялькотерапії;
- рефлексію ефективності використаних технік.

Важливим є також формування в майбутніх логопедів гнучкості мислення, творчого підходу, емпатії, уміння «чути» дитину через гру (Литвиненко, 2011, с. 46). Необхідно навчати студентів аналізувати власні дії, помічати невербальні сигнали дітей, адаптувати сценарій занять відповідно до емоційного стану вихованців. Крім того, доцільно ознайомлювати майбутніх логопедів із сучасними напрямками арт-терапії, методами інтеграції лялькотерапії з іншими видами корекційної роботи: казкотерапія, пісочна терапія, ігротерапія тощо. Такий підхід сприяє комплексному розвитку професійної компетентності майбутніх логопедів, дозволяє їм гнучко реагувати на індивідуальні потреби дітей, будувати з ними довірливі взаємини, сприяти мовленнєвому розвитку дошкільників.

Таким чином, використання ляльок у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку є природним, ефективним і педагогічно доцільним способом підтримки їхнього мовленнєвого розвитку. Водночас впровадження лялькотерапії у систему підготовки майбутніх логопедів сприяє не лише підвищенню професійної компетентності студентів, але й формує основи гуманістичного підходу у роботі з дітьми дошкільного віку.

Висновки. Лялькотерапія є ефективним засобом розвитку мовлення, зниження тривожності та формування позитивної самооцінки у дітей дошкільного віку. Її використання в логопедичній роботі дозволяє

створити безпечне і комфортне середовище для розкриття мовленнєвого потенціалу кожної дитини.

Підготовка майбутніх логопедів до застосування лялькотерапії має бути системною і спрямованою на формування як професійних знань і навичок, так і особистісних якостей: емпатії, креативності, гнучкості мислення. Впровадження лялькотерапії у навчальні

програми підвищує практичну підготовку студентів і допомагає орієнтувати їх на індивідуальні потреби дитини.

Подальші дослідження в цій галузі можуть бути спрямовані на розробку спеціалізованих методик і тренінгових програм для логопедів-початківців, що допоможе ще більш ефективно інтегрувати лялько-терапевтичні техніки в корекційно-розвивальну роботу з дітьми.

#### Список використаних джерел

- Богущ, А.М., & Луцан, Н.І. (2008). *Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи*. Київ: Основа. 256 с.
- Вашак, О. О., & Гринь, Ю. М. (2023). *Особливості національного виховання дошкільників засобами українського народного мистецтва*. Методичний посібник для студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта. Полтава. 120 с.
- Вознесенська, О.Л. (2018). Лялькотерапія: особливості та ризики використання ляльки в терапії *Простір арт-терапії*. *Збірник наукових праць*. 1 (23). с. 29–42.
- Казачинер, О.С., & Бойчук, Ю. Д. (2022). *Основи лялькотерапії*. Практикум для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня за спеціальностями 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта», 016 «Спеціальна освіта», для вихователів закладів дошкільної освіти, вчителів початкових класів, фахівців у галузі спеціальної та інклюзивної освіти. Харків. 36 с.
- Калініна, Л. А. (2008). Використання лялькотерапії як напрямку корекційної педагогіки у роботі з дітьми з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 5 (7). С. 353–358.
- Литвиненко, В. А. (2011). *Застосування арттерапії в логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 112 с.
- Ляльки з особистими історіями (ляльки – персони): методика соціального та психологічного розвитку дитини*. (2017). (Заг. ред. Софій Н.З., Найда Ю.М.) Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди». 52 с.
- Назаревич, В. В. *Ляльки потрібні і хлопчикам, і дівчаткам*. URL: <https://simya.com.ua/lyalky-potribni-i-hlopchykam-i-divchatkam-konsultuye-psyholog/>
- Рібсун, Ю. В. (2012). *Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс*. Київ. 258 с.
- Рібсун, Ю. В. (2012). Логопедична лялька як важлива складова ігор-занять у спеціальному ДНЗ компенсуючого типу. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 4. С. 20–25.
- Рібсун, Ю. В. (2012). *Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу*. Харків: Основа. 239 с.
- Neff, J. A. (2014). Therapeutic Use of Puppets with Children in Counseling and Psychotherapy. *Journal of Counseling & Development*, 92 (3). Pp. 348-358.
- O'Rourke, A. (2015). The Role of Puppetry in Child Development: A Review. *The Arts in Psychotherapy*, 42 (4). Pp. 415-423.

#### References

- Bogush, A. M., & Lutsan, N. I. (2008). Speech and play activity of preschoolers: speech games, situations, exercises. Kyiv: Osnova. 256 p. [in Ukrainian]
- Vashak, O. O., & Grin, Yu.M. (2023). Peculiarities of national education of preschoolers by means of Ukrainian folk art. Methodical manual for students of specialty 012 Preschool education. Poltava. 120 p. [in Ukrainian]
- Voznesenska, O. L. (2018). Puppet therapy: features and risks of using dolls in therapy space of art therapy. Collection of scientific papers. 1(23). pp. 29–42. [in Ukrainian]
- Kazachiner, O.S., & Boychuk, Yu.D. (2022). Fundamentals of puppet therapy. Workshop for second (Master's) level higher education students in specialties 012 "Preschool education", 013 "Primary education", 016 "Special education", for educators of preschool institutions, primary school teachers, specialists in the field of special and inclusive education. Kharkiv. 36 p. [in Ukrainian]
- Kalinina, L. A. (2008). The use of puppet therapy as a direction of correctional pedagogy in working with children with special needs. Current problems of teaching and educating people with special needs. 5 (7). P. 353–358. [in Ukrainian]
- Lytvynenko, V. A. (2011). The use of art therapy in speech therapy work with preschoolers and younger schoolchildren: teaching-methodical manual for students of higher education. Sumy: SumSPU named after A. S. Makarenko. 112 p. [in Ukrainian]
- Dolls with personal stories (dolls – persons): a methodology for the social and psychological development of a child. (2017). (Editors: Sofiy N. Z., Naida Yu. M.) Kyiv: LLC "Pleyady Publishing House". 52 p. [in Ukrainian]
- Nazarevich, V. V. Dolls are needed by both boys and girls. URL: <https://simya.com.ua/lyalky-potribni-i-hlopchykam-i-divchatkam-konsultuye-psyholog/> [in Ukrainian]
- Ribtsun, Yu. V. (2012). Correctional work on the development of speech in children of the fifth year of life with phonetic-phonematic underdevelopment of speech: a program and methodological complex. Kyiv. 258 p. [in Ukrainian]
- Ribtsun, Yu. V. (2012). Speech therapy doll as an important component of games-classes in a special preschool education institution of a compensatory type. *Defectology. The special child: teaching and upbringing*. 4. Pp. 20–25. [in Ukrainian]
- Ribtsun, Yu. V. (2012). Professional guide for the speech therapist of a preschool education institution. Kharkiv: Osnova. 239 p. [in Ukrainian]
- Neff, J. A. (2014). Therapeutic Use of Puppets with Children in Counseling and Psychotherapy. *Journal of Counseling & Development*, 92 (3). Pp. 348-358. [in English]
- O'Rourke, A. (2015). The Role of Puppetry in Child Development: A Review. *The Arts in Psychotherapy*, 42 (4). Pp. 415-423. [in English]

**Відомості про авторів:**  
**Переворська Олена Ігорівна**  
 lperevorskay@gmail.com

Дніпровський національний університет

**Information about the authors:**  
**Perevorska Olena Ihorivna**  
 lperevorskay@gmail.com  
 Oles Honchar Dnipro National University

імені Олеса Гончара  
проспект Науки, 72, м. Дніпро  
Дніпропетровська обл., 49000, Україна

**Приходько Тетяна Павлівна**  
prykhodko-to@ukr.net  
Дніпровський національний університет  
імені Олеса Гончара  
проспект Науки, 72, м. Дніпро  
Дніпропетровська обл., 49000, Україна

**Ісаченко Вікторія Олексіївна**  
viktoriya\_isachenko@ukr.net  
Дніпровський національний університет  
імені Олеса Гончара  
проспект Науки, 72, м. Дніпро  
Дніпропетровська обл., 49000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-153-158

*Матеріал надійшов до редакції 12. 05. 2025 р.  
Прийнято до друку 10. 06. 2025 р.*

Nauky Avenue 72, Dnipro  
Dnipropetrovsk region, 49000, Ukraine

**Prykhodko Tetiana Pavlivna**  
prykhodko-to@ukr.net  
Oles Honchar Dnipro National University  
Nauky Avenue 72, Dnipro  
Dnipropetrovsk region, 49000, Ukraine

**Isachenko Viktoriia Oleksiivna**  
viktoriya\_isachenko@ukr.net  
Oles Honchar Dnipro National University  
Nauky Avenue 72, Dnipro  
Dnipropetrovsk region, 49000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-153-158

*Received at the editorial office 12. 05. 2025.  
Accepted for publishing 10. 06.2025.*

## ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

Юрій Сюсюкан

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті досліджено особливості застосування штучного інтелекту (ШІ) під час викладання фізики в умовах дистанційного навчання. Розглянуто можливості використання штучного інтелекту для персоналізації навчального процесу, створення адаптивних навчальних матеріалів, дидактичних матеріалів, створення інтерактивних симуляцій, віртуальних лабораторій, тестових завдань, задач, можливості по створенню аудіо та відео навчальних матеріалів, презентацій. Проаналізовано застосування студентами штучного інтелекту під час виконання домашнього завдання, самостійної роботи, підготовки та перевірки знань, роботи над навчальними проектами; переваги та недоліки використання штучного інтелекту в освіті, зокрема під час дистанційного навчання фізики; вплив використання студентами штучного інтелекту на формування компетентностей. Розглянуто методи обмеження використання штучного інтелекту студентами під час самостійного виконання завдань, а також перспективи розвитку цього напрямку.

### Ключові слова:

штучний інтелект; дистанційне навчання; фізика; персоналізація; адаптивність.

### Resume:

**Siusiukan Yurii. Peculiarities of using artificial intelligence in physics education.**

The article explores the features of the use of artificial intelligence in teaching physics in distance learning. The possibilities of using artificial intelligence for personalizing the educational process, creating adaptive educational materials, didactic materials, creating interactive simulations, virtual laboratories, test tasks, tasks, and the possibilities of creating audio and video educational materials, presentations are considered. The use of artificial intelligence by students during homework, independent work, preparation and testing of knowledge, work on educational projects is analyzed; the advantages and disadvantages of using artificial intelligence in education, in particular during distance learning of physics; the impact of the use of artificial intelligence by students on the formation of competencies is considered. Methods of limiting the use of artificial intelligence by students during independent work on tasks are considered, as well as the prospects for the development of this area.

### Key words:

artificial intelligence; distance learning; physics; personalization; adaptability.

Постановка проблеми. Пандемія COVID-19 та інші фактори показали, що дистанційне навчання може бути не тільки тимчасовим заходом, але й альтернативою очної освіти. Розвиток сучасних інформаційних технологій дозволив викладачам удосконалювати освітній процес, дидактику під час очного навчання. Особливі еволюційні процеси у використанні інформаційно-комунікаційних технологій отримали свій стрімкий розвиток під час переходу на дистанційну освіту, коли весь навчальний матеріал, наочність, лабораторне обладнання, демонстрації фізичних експериментів були перенесені в віртуальний світ. Саме для розробки навчальних фільмів, віртуальних лабораторних робіт, презентацій, створення дидактичних матеріалів, матеріалів для контролю знань використовуються інформаційно-комунікаційні технології, а за останні два роки стрімко почав використовуватись штучний інтелект. Можливості штучного інтелекту розширюють можливості викладача, полегшують цей процес, зменшують витрачений час, відкривають нові можливості для персоналізації навчання, автоматизації рутинних завдань та створення інтерактивного навчального середовища. Але наряду з позитивними можливостями виникли і проблеми під час виконання студентами самостійної роботи, виконання домашнього завдання, навчальних проектів, контролю знань тощо. Проблематика ефективності використання ШІ в цьому напрямку є актуальною темою для

дослідження. Існують виклики, пов'язані з розробкою та впровадженням ефективних інструментів, адаптованих до специфіки фізичної науки та потреб учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток штучного інтелекту, нейронних мереж та їх дослідження почалися в далекі 50-і роки минулого століття. З моменту, коли чат штучного інтелекту ChatGPT став доступний в Україні ([https://lb.ua/tech/2023/02/18/546310\\_shtuchniy\\_int\\_elekt\\_chatgpt\\_stav.html](https://lb.ua/tech/2023/02/18/546310_shtuchniy_int_elekt_chatgpt_stav.html)), науковці, педагоги, фахівці інших галузей почали тестувати можливості його застосування в різних галузях, в тому числі в освіті. Почали з'являтися нові чати й програми, які використовують штучний інтелект. Офіційний початок застосування та розвитку сучасного штучного інтелекту в Україні починається з прийняття Кабінетом Міністрів України розпорядження від 2 грудня 2020 року № 1556-р «Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні» (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/320-2024-%D1%80#Text>) та розпорядження від 13 квітня 2024 року № 320-р «Про схвалення Концепції Державної цільової науково-технічної програми з використання технологій штучного інтелекту в пріоритетних галузях економіки на період до 2026 року» (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/320-2024-%D1%80#Text>). Концепції дають визначення штучному інтелекту, ними «визначаються мета, принципи та завдання розвитку технологій штучного інтелекту в Україні». Дослідження

штучного інтелекту в освіті є міждисциплінарною галуззю, тому до неї залучені науковці з різних сфер, таких як: інформатика та комп'ютерні науки, педагогіка та освітні науки, психологія та когнітивні науки. А. Гуралюк в своєму аналітичному огляді «Штучний інтелект як інноваційна інформаційна технологія у педагогічних дослідженнях» (Гуралюк, 2023, с. 67) проводить огляд і аналіз теоретичних доробків, статей, публікацій вітчизняних науковців, напрямки застосування штучного інтелекту, педагогічні дослідження в цьому напрямку. Аналіз використання ChatGPT в освітній діяльності здобувача вищої освіти висвітлено в статті Я. Рудніцького (Рудніцький, 2023, с. 324). Підвищення якості навчання за допомогою використання штучного інтелекту висвітлюється в статтях Л. Гуназа, Н. Бахмат, В. Контдратенко та С. Черевко та інших. Проблематику використання штучного інтелекту в закладах вищої освіти, зміни в підходах у викладанні та навчанні, позитивні та негативні сторони розглядають в своїй статті «Штучний інтелект в закладах вищої освіти: переваги та недоліки» М. Москалюк, Н. Москалюк, А. Лень (Москалюк, Москалюк, & Лень, <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.157>).

Багато дискусій в науковому суспільстві йдеться навколо того, що штучний інтелект впливає на розвиток науки, написання наукових робіт, статей, як наслідок розвиток науки в цілому. Вплив «штучного інтелекту на етичні аспекти наукової роботи в українських закладах освіти» висвітлюється в статті Р. Бердо, В. Расюн, В. Величко «Штучний інтелект та його вплив на етичні аспекти наукових досліджень в українських закладах освіти» (Бердо, Расюн, & Величко, <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8174388>). В своїй статті вони приходять до висновку що використання штучного інтелекту створює сприятливі умови для швидкого аналізу даних, збору інформації, «моделюванню та відкриттю нових знань», але при цьому потрібно розвивати етичні стандарти, протоколи використання, нормативи та етичне використання під час виховання молодих вчених. Питання впливу штучного інтелекту на права людини, недопущення дискримінації під час прийняття рішень, про усвідомлення недосконалості отриманих даних розглядається в роботі О. Турута, О. Турута «Штучний інтелект крізь призму фундаментальних прав людини» (Турута, & Турута, 2022, с. 49–54.). Напевно, не буде перебільшенням те, що проблематика використання можливостей штучного інтелекту в освіті є найбільш популярною темою освітніх вебінарів. Наприклад, популярний серед вчителів освітній проект «На урок» пропонує багато

вебінарів, конференцій щодо застосування штучного інтелекту за такими темами: «Штучний інтелект і цифрова трансформація освіти: виклики та перспективи», «Освітнянський форум: Штучний інтелект в роботі вчителя», «Використання штучного інтелекту в освіті», «Штучний інтелект для початківців: базові поняття та сервіси для освіти», «ChatGPT у роботі вчителя: створення навчальних матеріалів і автоматизація рутинних завдань», «Доброчесне використання штучного інтелекту в роботі педагога» та інші. Багато матеріалу та вебінарів присвячено різноманітним інтернет платформам, наприклад, таким як «Canva», «Magic Media» та «Dream Lab» які дозволяють генерувати візуалізації, зображення, за допомогою текстових описів, переказувати оригінальний текст іншим стилем та багато інших інструментів.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в аналізі можливостей інтернет-платформ, які використовують штучний інтелект для створення дидактичних матеріалів, презентацій, навчального контенту, навчальних відео- та фотоматеріалів, організації навчального процесу. В статті розглядається застосування штучного інтелекту для створення тестових завдань, контрольних запитань з метою перевірки знань, з урахуванням рівня здібностей учнів та теми, що вивчається. Розглядаються питання використання учнями і студентами штучного інтелекту для виконання домашнього завдання, розв'язання задач, виконання навчальних проєктів, підготовці до контролю знань. Піднімаються питання перспектив та напрямків застосування штучного інтелекту, користі та шкоди, які отримують педагоги та учні від використання штучного інтелекту.

Виклад основного матеріалу дослідження. ХХІ століття стало проривним у використанні інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Можливості використання мультимедійної техніки збільшуються майже щодня. Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційні технології в освіті отримали під час Пандемії Covid-19 та під час ведення бойових дій, коли навчальний процес перейшов в дистанційну форму навчання. Проте, ефективність дистанційного навчання залежить від багатьох факторів, зокрема від якості навчальних матеріалів, організації навчального процесу та можливості індивідуалізації навчання. Процес створення нових дидактичних матеріалів, презентацій, форм контролю знань, створення зображень, обробка фото та відео матеріалів стало рутинною роботою, яка займає дуже багато часу та не завжди дає очікуваний результат.

Довгий час ми чули повідомлення про розвиток штучного інтелекту, бачили його прояви в YouTube, появі рекламних оголошень,

які відповідають нашим запитам пошуку в інтернеті, але справжній прорив стався два роки тому. 1 червня 2023 року в Україні офіційно став доступний чат-бот зі штучним інтелектом ChatGPT, раніше цей чат був відкритий лише в США. Українці отримали можливість використовувати один з найпотужніших інструментів штучного інтелекту у світі. Це відкрило нові можливості для навчання, розвитку та інновацій. ChatGPT – це потужна мовна модель, яка може виконувати широкий спектр завдань, пов'язаних з обробкою природної мови він може генерувати статті, есе, вірші, сценарії, рекламні тексти, описи предметів, надавати інформативні та змістовні відповіді на широкий спектр питань, перекладати тексти з однієї мови на іншу, переказувати довгі тексти, виокремлюючи основні ідеї, генерувати фрагменти коду різними мовами програмування, генерувати зображення, покращувати завантаженні зображення. ChatGPT може використовуватися як навчальний інструмент, допомагаючи студентам у навчанні та дослідженнях, аналізувати великі обсяги текстових даних, виявляючи закономірності та тенденції, використовуватися для створення творчих текстів, таких як вірші, оповідання та сценарії. Цікавим є те що чат постійно розвивається, і його можливості розширюються.

Переваги застосування штучного інтелекту в освіті та інших галузях роблять його популярним, зростає попит і відповідно зростає ринок. Згідно зі звітом «Artificial Intelligence in Education Market – Forecasts from 2024 to 2029» за підсумками 2024 року розмір ринку ШІ в освіті склав \$10,2 млрд. До 2029 року, за прогнозами експертів, ринок зростає вчетверо – до \$43 млрд. Також у звіті зазначено, що ринок штучного інтелекту в освіті дуже фрагментований, і лідирують на ньому ті гравці, які пропонують інноваційні рішення. (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/320-2024-%D1%80#Text>) Лідерами у сфері впровадження штучного інтелекту в освіту є такі глобальні компанії, як Google, Intel, Microsoft, Oracle, IBM, NVIDIA, People.ai Inc. Їхня активність частково зумовлена підтримкою з боку урядів різних країн. Наприклад, Велика Британія оголосила про амбітний план підготовки понад 1000 докторів наук з штучного інтелекту до 2025 року, а Китай ще у 2018 році започаткував державну програму навчання технологіям штучного інтелекту для 500 викладачів та 5000 студентів, що вже дало суттєвий результат. На світовій арені з'являється все більше конкурентоспроможних китайських платформ зі штучним інтелектом. Ось деякі з них, що заслуговують на увагу: DeepSeek, Tencent Hunyuan.

Журналістка Ірина Батюк на сайті «Української правди» наводить результати загальнонаціонального онлайн-дослідження яке тривало впродовж вересня-жовтня 2023 року й було проведено Projector Creative & Tech Institute та Малою академією наук України за підтримки Factum Group Ukraine та Міністерства освіти і науки України, щодо використання штучного інтелекту учнями для підготовки домашнього завдання (Батюк, <https://life.pravda.com.ua/society/2023/12/20/258418/>). Результати всеукраїнського дослідження свідчать про те, що майже всі школярі (91%) знають про ШІ-сервіси, і майже третина (29%) використовують їх щотижня. Більше половини учнів (59%) застосовують штучний інтелект для виконання домашніх завдань, а 40% – на уроках. Найбільш популярним ШІ-сервісом є ChatGPT, про який знають 76% опитаних, а 60% користувалися ним протягом останніх шести місяців. Третина учнів дізналися про ШІ-інструменти завдяки проєкту «На Урок», але такі сервіси, як Grammarly, Bard Google, Midjourney, Notion AI та Stable Diffusion, менш відомі. Як ми розуміємо що обізнаність учнів та викладачів до 2025 року покращилася.

Штучний інтелект вже став невід'ємною частиною багатьох сфер життя, і освіта не є винятком. Нейронні мережі роблять навчання простішим, ефективнішим та цікавішим. В освітньому середовищі штучний інтелект вже стає цінним інструментом для вчителів та учнів, покращуючи їхню взаємодію з навчальними матеріалами та знижуючи навантаження на викладачів. Він дозволяє легко генерувати завдання, створювати презентації та знаходити розв'язання задач. У цій статті детально розглядається, як саме штучний інтелект використовується в освіті.

Найпопулярнішими та найдоступнішими на даний момент є чат-боти зі штучним інтелектом Gemini від Google, ChatGPT, та платформа Canva. В 2025 році у віртуальному світі з'явилася нова потужна платформа від китайського виробника, яка стала конкурентом ChatGPT це DeepSeek. Чати дуже легкі у використанні. Студент, учень, викладач може ввести будь яке запитання, наприклад з фізики та отримати негайну відповідь. Відповідь, яку можна отримати на платформах буде розвернута, деталізована з наведенням прикладів. Можна завантажити умови задачі, яка також буде миттєво розв'язана. Характерним при розв'язанні задачі є те що будуть прописані всі етапи з поясненнями, прописані формули та надані результати. Ці платформи дуже популярні у студентів.

Із власної практики можу підтвердити, що студенти при виконанні самостійної роботи широко використовують такі чати для

розв'язування задач та надання відповідей на запитання. Студентам спеціальності «Середня освіта. Математика» задавалися задачі з фізики для самостійного опрацювання. Було помічено, що студенти задачі розв'язували за іншим алгоритмом, не таким, який пояснювався на занятті, іноді були помилки в кінцевому результаті. Під час занять вони не могли розв'язати аналогічні задачі, не могли пояснити методи які вони використовували під час самостійної роботи, що викликало підозру. Умови задач були завантажені в чати ChatGPT та Gemini. Отримані результати були схожими з результатами які здавали студенти. Після відвертої розмови здобувачі зізналися, що використовують штучний інтелект для розв'язання задач та відповідей на запитання. Під час спілкування з вчителями загальноосвітніх шкіл було з'ясовано, що аналогічна ситуація спостерігається в школах.

Окрім вказаних чатів учні шкіл та здобувачі вищої освіти широко використовують мобільний додаток Photomath. Це мобільний додаток, дозволяє розпізнавати математичні рівняння за допомогою камери смартфона та показує послідовність розв'язання з поясненням. Він підтримує як друкований, так і рукописний текст. Наприклад, дроби, корені, системи рівнянь, логарифми – все це можна сфотографувати й отримати всі етапи розв'язання з поясненнями. Як наслідок студенти, учні перестають критично мислити, погіршуються або не розвиваються навички розв'язання задач, з'являється залежність, тобто студент вже не думає як розв'язати то чи інше рівняння, задачу, а цілком і повністю покладається на додаток.

При виконанні індивідуально-дослідницьких завдань, написанні рефератів, створенні презентацій на наукові теми студенти не шукають інформацію, а дають завдання чатам на основі штучного інтелекту, який виконує за них всю роботу. Характерними ознаками, що завдання виконане за допомогою штучного інтелекту є те, що такі роботи містять інформацію, яка на перший погляд неосвіченої людині здається правдивою, а насправді не відповідає дійсності.

Не можна сказати, що ситуація досягла критичного значення, але викликає дуже велике занепокоєння. Особливо це стосується дистанційного навчання, коли доступ до комп'ютера необмежений як під час занять так і при самостійній роботі.

Застосування штучного інтелекту для виконання різного роду завдань учнями викликає психологічну залежність. Виконавши завдання декілька разів таким чином, не прикладаючи зусиль, підсвідомість запам'ятовує цей найлегший шлях розв'язання завдання та

спонукає учнів знову та знову повертатися до такого методу. Інформаційний простір насичений повідомленнями про зростаючі можливості штучного інтелекту, що ще сильніше підштовхує студентів, учнів шкіл застосовувати його.

За допомогою штучного інтелекту задачі розв'язуються різної складності, особливо коли студент або учень використовує платну платформу. Якщо треба побудувати якийсь графік, наприклад, ізотерму, то платформа генерує код з таблицею, за допомогою якої можна побудувати потрібний графік, навіть прописується алгоритм як це зробити. Тобто, як ми бачимо, виникають питання академічної доброчесності. Ця проблема стала активно обговорюваною в освітньому середовищі. Наприклад, на сайті «Всеосвіта» Огей Антон Володимирович (Огей, <https://vseosvita.ua/c/news/post/106937>) у своєму дослідженні піднімає проблему академічної доброчесності. Як метод ідентифікації автора виконаної роботи, він пропонує використовувати рідковживані слова та бездоганну пунктуацію.

Самостійна робота відіграє ключову роль у навчанні фізики, оскільки сприяє не лише засвоєнню знань, а й формуванню навичок дослідницької діяльності, критичного мислення та самостійного пошуку інформації, вчить застосовувати синтез та аналіз. Самостійна робота – це не просто доповнення до уроків фізики, а важливий елемент навчального процесу, який допомагає розвинути навички аналітичного мислення, творчості та самостійного прийняття рішень. Для ефективного навчання фізики важливо не тільки отримувати знання, а й уміти їх застосовувати, що неможливо без активної самостійної діяльності. Але легкий, безперешкодний доступ до штучного інтелекту спокушає студентів і учнів до його застосування та зводить навчальний процес до нуля.

Нерідко штучний інтелект, особливо безкоштовні платформи, не мають можливості знайти правильну відповідь тому дописують її самостійно, що приводить до поверхневих, неправильних формулювань, іноді в рішеннях задач можуть проводитися розрахунки, які взагалі не стосуються цієї задачі. В суспільстві поширюється занепокоєння з приводу того, що штучний інтелект наряду з правильними відповідями інформацією генерує помилкові дані.

Викладач, маючи знання, досвід, володіючи аналізом та синтезом, бачить помилки, а студент або учень цього не бачать, тобто аналіз виконаних завдань дає можливість розпізнати, хто автор-виконавець роботи.

Метод навчальних проектів є одним з найефективніших для самостійного вивчення тем

з фізики, саме його можна використовувати для зниження можливості використання ШІ. Для цього навчальний проект повинен містити практичні завдання які передбачають виконання спостереження, дослідів та їх фільмування з наступним описом та пропозиціями розв'язання фізичних задач. Підбір тем та завдань повинен передбачати практичну складову з аналізом проведеної роботи. Такі завдання дозволять використовувати ШІ як помічника, а основну роботу по аналізу спостережень та результатів дослідів повинен буде зробити вже учень.

Штучний інтелект дедалі активніше проникає в освітній процес і, окрім розглянутих вище негативних факторів, приносить багато користі. Його можливості змінюють традиційні підходи до навчання, надаючи змогу забезпечити індивідуалізоване, гнучке та доступне навчальне середовище. На тлі діджиталізації освітнього процесу важливо проаналізувати, який позитивний вплив штучного інтелекту на якість освіти, які існують моделі його впровадження, та яким чином спрощується робота педагога при організації навчання.

Однією з ключових переваг ШІ є можливість адаптації навчального контенту та темпу навчання до індивідуальних потреб кожного студента. КУРТ ВанЛЕН у своїй статті аналізує дослідження, які порівнюють ефективність навчання з допомогою людини-репетитора, комп'ютерних систем та без використання репетиторства. Вважається, що вплив репетиторських систем, які оцінюють лише відповіді, інтелектуальних репетиторських систем та репетиторства з дорослим викладачем, становить  $d=0,3$ ,  $1,0$  та  $2,0$  відповідно, що свідчить про зростання ефективності зі збільшенням деталізації. Однак цей огляд не підтвердив гіпотезу. Натомість було встановлено, що ефективність навчання з людиною значно нижча, ніж вважалося ( $d=0,79$ ). Крім того, інтелектуальні системи навчання показали майже таку ж ефективність ( $d=0,76$ ), як і навчання з викладачем-людиною.

(<https://www.globenewswire.com/news-release/2024/11/18/2982495/28124/en/Artificial-Intelligence-in-Education-Market-Report-2024-2029-Investments-in-AI-Driven-Learning-Platforms-Fuel-Growth-with-North-America-Leading.html>) Сучасні ШІ-рішення, як-от ChatGPT або Duolingo, виступають як помічники у навчанні, пояснюючи складні теми, ставлячи запитання або коригуючи помилки. Це особливо ефективно в умовах дистанційного навчання або при нестачі педагогів.

ШІ-системи здатні адаптувати навчальний матеріал до потреб конкретного учня. Алгоритми аналізують результати, стиль навчання, темп

засвоєння знань, на основі чого формують індивідуальні траєкторії навчання. Прикладом таких платформ є Coursera, Khan Academy та український Prometheus.

Штучний інтелект відкриває безліч можливостей для створення різноманітних та ефективних дидактичних матеріалів, значно спрощуючи та прискорюючи цей процес. Наприклад, створення тестів є дуже клопітливим та довгим процесом, але тести дуже ефективний засіб швидко та ефективно перевірити знання учнів, особливо для поточного контролю. Для їх створення, звісно, можна використовувати чати Gemini, ChatGPT, DeepSeek, але є більш зручні платформи, наприклад, Conker.ai. Conker.ai – це інструмент на основі штучного інтелекту, розроблений спеціально для швидкого створення навчальних тестів і вікторин. Він інтегрується з популярними навчальними платформами та значно спрощує роботу вчителям. Такий засіб дуже легкий у використанні. Він дозволяє створювати до десяти тестів за один раз на задану тему з можливістю адаптації до рівня учнів. Тобто задавши тему, складність, тип відповідей та кількість тестів через декілька секунд отримуємо готові тести з варіантами правильних відповідей, наприклад, множинний вибір, правда/брехня, відкриті питання. Згенеровані тести викладач може перевірити та виправити на свій смак. Однією з особливостей яка відрізняє цю платформу від чатів є те, що вона дозволяє за лічені секунди переформувати створені тести на Google форми. Платний варіант Conker має більше можливостей та дозволяє генерувати більше тестів ніж десять.

Сайт по створенню тестів QuizGecko може створювати тести для уроків, іспитів, домашнього завдання тощо. Аби створити тест, достатньо, наприклад, просто додати текст (або посилання на нього) у відповідне поле, обрати тип відповіді (множинний вибір, правда/неправда тощо), визначити рівень складності, мову. Цей інструмент підтримує українську мову.

Веб-інструмент Revisely також призначений для створення тестів. Потрібно просто вставити текст, за яким ви хочете створити тест, у робочу область. Інструмент частково платний, тож деякі функції обмежені. Наприклад, ви не зможете підвантажити документ.

Ще однією дуже відомою платформою, яка працює на технології штучного інтелекту та популярна серед викладачів і студентів, є Canva. Як працювати з цією платформою, створювати презентації, зображення, відео тощо навчають на вебінарах, які відбуваються на різних освітніх сайтах, наприклад, таких як «На урок», «Освіта. UA», «Всеосвіта». Популярними та

корисними функціями цієї платформи, якими широко користуються викладачі, є створення презентацій, плакатів для навчання, флаєрів, брошур, плакатів, листівок, візиток. Дана платформа може генерувати зображення через опис, перефразувати тексти, дозволяє робити простий відеомонтаж, створювати публікації для соціальних мереж, сайти.

В сучасному суспільстві набувають популярності генератори зображень на базі штучного інтелекту. Таких платформ дуже багато. Вони можуть генерувати зображення, обробляти відео, змінюючи форми, фони, перетворюючи знятий матеріал на фантастичні фільми. Але більшість платформ, які застосовуються для професійної обробки зображень та відеороликів платні. Але є і безкоштовні, доступні та легкі у в застосуванні. Як приклад можна розглянути генератори зображень Bing Image Creator (Microsoft Designer), Lexica.art, Stable Diffusion Online.

Bing Image Creator (також відомий як Microsoft Designer або інтегрований у Microsoft Copilot) – це інструмент на основі ШІ, який дозволяє генерувати зображення за текстовим запитом (prompt). Він працює на технології DALL E від OpenAI, але адаптований Microsoft для своєї екосистеми. Це ідеальний інструмент для швидкої візуалізації ідей без навичок дизайну. Він дозволяє створювати ілюстрації, зображення. Але для створення зображення треба ввести досконалий опис того що ви бажаєте отримати. Якщо запит не дуже точний штучний інтелект генерує своє бачення на зроблений запит. Наприклад, якщо запропонувати створити зображення електростатичного поля між двома позитивними зарядами то отримуємо фантастичну, яскраву, вражаючу картинку, яка не має нічого спільного з реальністю.

Lexica.art – це спеціалізований пошуковий двигун та генератор зображень на основі ШІ, який працює з моделлю Stable Diffusion. Він призначений для роботи з текстовими запитами (prompts) і особливо популярний серед дизайнерів, художників та контент-творців. База даних Lexica містить мільйони згенерованих зображень разом із їхніми текстовими запитами. Платформа має як плану так і безкоштовну версію та повний доступ до бази з мільйонами прикладів і prompt-ів. Безкоштовно – можна створити обмежену кількість зображень на день (наприклад, 10-50, залежно від поточних правил сайту), копіювати та аналізувати запити інших користувачів. Платна версія може створювати скільки завгодно зображень, які генеруються швидше, мають вищу роздільну здатність і доступ до більших розмірів (наприклад, 1024x1024).

Треба зазначити, що кожен із інструментів на основі ШІ по-своєму унікальний та корисний але й має суттєвий недолік – більшість із них працюють лише англійською, що утруднює їхнє використання. В українському інтернет-просторі спеціально для вчителів був створений «Персональний помічник сучасного вчителя» від відомої команди «На Урок». Розробники зазначають, що це дуже потужний освітній продукт на базі ШІ він пропонує 21 неймовірний інструмент, серед яких – генерація тестів, конспектів та інших навчальних матеріалів, але останнім часом при спробі скористатися помічником зі штучним інтелектом з'являється повідомлення: «Сервіс тимчасово не працює».

Висновки. Штучний інтелект є інструментом, а не заміною викладача. Він дозволяє зробити навчання більш персоналізованим, адаптивним та цікавим для студентів, може автоматизувати багато рутинних завдань, таких як перевірка завдань та оцінювання знань студентів, створення тестових завдань, екзаменаційних білетів, флеш-карток, презентацій тощо. За допомогою штучного інтелекту значно скорочується час на підготовку педагога до занять. Але при цьому людський досвід, педагогічні знання та емпатія залишаються ключовими елементами ефективного навчання. При використанні штучного інтелекту педагогу потрібно перевіряти факти, стиль та відповідність навчальним цілям, правильність та достовірність створеного навчального матеріалу.

Використання штучного інтелекту в академічному середовищі відкриває безліч можливостей, але також створює нові виклики для академічної доброчесності. Ось деякі з основних проблем:

- ШІ може генерувати тексти, які важко відрізнити від написаних людиною, що ускладнює виявлення плагіату.
- Студенти можуть використовувати ШІ для розв'язання задач, виконання завдань самостійної роботи, створення есе, звітів або інших робіт, видаючи їх за власні досягнення.
- Надмірне використання ШІ-інструментів може призвести до залежності студентів від технологій та втрати ними базових навичок, таких як критичне мислення, аналіз інформації, розв'язання проблем.
- Учні можуть звикнути отримувати готові відповіді та рішення від ШІ, не докладаючи власних зусиль до навчання та розвитку що може призвести до зниження їхньої мотивації та інтересу до навчання.
- ШІ-системи можуть допускати помилки та неточності в своїй роботі, що може

привести до спотворення інформації та негативно вплинути на якість навчання.

- Надмірне використання ШІ може привести до зменшення креативності та інновацій в навчальному процесі. Тому важливо зберігати баланс між використанням технологій та розвитком творчих здібностей студентів.
- Використання ШІ для створення навчальних матеріалів, написання наукових праць може викликати проблеми з авторським правом та плагіатом. Дотримання етичних норм та законодавства у сфері інтелектуальної власності є дуже важливим.

Слід зазначити, що це лише деякі з можливих негативних впливів штучного інтелекту на навчальний процес. Повний перелік ризиків та проблем, пов'язаних з використанням ШІ в освіті, потребує подальшого дослідження та обговорення.

Важливо пам'ятати, що штучний інтелект – це інструмент, який може бути використаний як для добра, так і для зла. Від нас залежить, як ми його використовуватимемо.

Тільки за умови відповідального та збалансованого підходу до використання штучного інтелекту в освіті можна досягти позитивних результатів та уникнути негативних наслідків.

#### Список використаних джерел

- Бердо, Р.С., Расюн, В.Л., & Величко, В.А. (2023). Штучний інтелект та його вплив на етичні аспекти наукових досліджень в українських закладах освіти. *Академічні візії*. (22)2023. academy-vision.org. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8174388>
- Батюк, І. (2023). *Клуб «Української правди»*. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2023/12/20/258418/>
- Гуралюк, А.Г. (2023). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки: довід. бюл.* (Наук. ред. М.Л. Ростока). НАПН України, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського. Вінниця: ТВОРИ, (18). 120 с.
- Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні від 2 грудня 2020 р. № 1556-р.* (2020). Електронний кабінет. Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>
- Рудницький, Я.Е. (2023). *Українські студії в європейському контексті: зб. наук. пр.* (7). 462 с.
- Москалюк, М., Москалюк, Н., & Лень, А. (2023). *Штучний інтелект в закладах вищої освіти: переваги та недоліки*. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.157>
- Огей Антон Володимирович. *Штучний інтелект і освіта: нові виклики та приховані ризики*. Всеосвіта. URL: <https://vseosvita.ua/c/news/post/106937>
- Турута, О.В., & Турута, О.П. (2022). Штучний інтелект крізь призму фундаментальних прав людини. *Науковий вісник Ужгородського національного (університету). Серія: Право.* (71). С. 49–54. DOI: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2022.71.7>
- GOV.UA. Електронний кабінет. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#n8>
- Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні від 13 квітня 2024 р. № 320-р.* (2024). Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/320-2024-%D1%80#Text>
- Globe Newswire. <https://www.globenewswire.com/news-release/2024/11/18/2982495/28124/en/Artificial-Intelligence-in-Education-Market-Report-2024-2029-Investments-in-AI-Driven-Learning-Platforms-Fuel-Growth-with-North-America-Leading.html>
- L.B.ua [https://lb.ua/tech/2023/02/18/546310\\_shtuchniy\\_intelekt\\_chatgpt\\_stav.html](https://lb.ua/tech/2023/02/18/546310_shtuchniy_intelekt_chatgpt_stav.html)
- VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46 (4), 197-221.

#### References

- Berdo, R.S., Rasiun, V.L., & Velychko, V.A. (2023). Artificial Intelligence and Its Impact on Ethical Aspects of Scientific Research in Ukrainian Education Institutions. *Academic Visions*. (22). 2023. academy-vision.org. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8174388> [in Ukrainian]
- Batiuk, I. (2023). Ukrainian Truth Club. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2023/12/20/258418/> [in Ukrainian]
- Guraliuk, A.G. (2023). Analytical Bulletin in the Sphere of Education and Science: Reference Bulletin (Scientific Ed. M.L. Rostock). National Academy of Sciences of Ukraine, V.O. Sukhomlynskyi National Scientific Research Institute of Ukraine. Vinnytsia: TVORY, (18). 120 p. [in Ukrainian]
- On approval of the Concept of the development of artificial intelligence in Ukraine dated December 2, 2020 No. 1556-p. (2020). Electronic cabinet. Kyiv. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text> [in Ukrainian]
- Rudnitsky, Ya.E. (2023). Ukrainian studies in the European context: collection of scientific works (7). 462 p. [in Ukrainian]
- Moskaliuk, M., Moskaliuk, N., & Len, A. (2023). Artificial intelligence in higher education institutions: advantages and disadvantages. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.157>. [in Ukrainian]
- Ogey, A. V. Artificial Intelligence and Education: New Challenges and Hidden Risks. Vseosvita. URL: <https://vseosvita.ua/c/news/post/106937> [in Ukrainian]
- Turuta, O.V., & Turuta, O.P. (2022). Artificial Intelligence through the prism of fundamental human rights. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National (University). Series: Law.* (71). P. 49–54. DOI: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2022.71.7>. [in Ukrainian]
- GOV.UA. Electronic Cabinet. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#n8> [in Ukrainian]
- On Approval of the Concept of Artificial Intelligence Development in Ukraine dated April 13, 2024. No. 320-p. (2024). Kyiv. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/320-2024-%D1%80#Text> [in Ukrainian]
- Globe Newswire. <https://www.globenewswire.com/news-release/2024/11/18/2982495/28124/en/Artificial-Intelligence-in-Education-Market-Report-2024-2029-Investments-in-AI-Driven-Learning-Platforms-Fuel-Growth-with-North-America-Leading.html> [in English]
- L.B.ua [https://lb.ua/tech/2023/02/18/546310\\_shtuchniy\\_intelekt\\_chatgpt\\_stav.html](https://lb.ua/tech/2023/02/18/546310_shtuchniy_intelekt_chatgpt_stav.html) [in English]

VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46 (4), 197-221. [in English]

**Відомості про автора:**

**Сюсюкан Юрій Миколайович**

syusyukan@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького

Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя

Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-159-166

*Матеріал надійшов до редакції 25. 05. 2025 р.*

*Прийнято до друку 10. 06. 2025 р.*

**Information about the author:**

**Siusiukan Yurii Mykolaiovych**

syusyukan@gmail.com

Bogdan Khmelnytsky Melitopol

State Pedagogical University

Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia

Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-159-166

*Received at the editorial office 25. 05. 2025.*

*Accepted for publishing 10. 06. 2025.*

## ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ЕТАПІВ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ ДИСЛАЛІЇ

Людмила Таган

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті виокремлено етапи корекційної роботи при дислалії, визначено їхню послідовність, мету, основні напрямки. Вказано на послідовність або одночасність виконання завдань у кожному з етапів корекційної роботи при дислалії. Підкреслено важливість дотримання необхідної тривалості виконання основних завдань на всіх без винятку етапах корекційної роботи з виправлення порушень звуковимови. Надано приклади ігрових вправ та ігор для використання в корекційній роботі з дітьми з дислалією. Наголошено на необхідності якісної, систематичної і послідовної корекційної роботи для досягнення високої результативності.

### Ключові слова:

дитина з дислалією; порушення звуковимови; корекційна робота; органи артикуляційного апарату; акустичні та артикуляційні ознаки звуку; постановка звуків; автоматизація звуків; диференціація звуків.

### Resume:

**Tagan Liudmyla. Main directions of the stages of correctional work for dyslalia.**

The article highlights the stages of correctional work in dyslalia, determines their sequence and purpose. The main directions of the stages of correctional work to correct sound pronunciation disorders in children with dyslalia are characterized. The sequence or simultaneity of performing tasks at each stage of correctional work in dyslalia is determined. The importance of observing the required duration of performing the main tasks at each stage of correctional work to correct sound pronunciation disorders is emphasized. Examples of game exercises and games for use in correctional work with children with dyslalia are provided. The importance of observing the required duration of each stage of correctional work in dyslalia is emphasized. The need for high-quality, systematic and consistent correctional work to achieve high performance is emphasized.

### Key words:

child with dyslalia; speech disorder; correction work; organs of the articulatory apparatus; acoustic and articulatory signs of sound; production of sounds; automation of sounds; differentiation of sounds.

Постановка проблеми. Результативність роботи з виправлення порушення звуковимови при дислалії залежить від якості знання етапів корекційної роботи та виконання їхніх основних напрямків. Учитель-логопед має вміти визначати послідовність виконання завдань, добирати ігрові вправи та ігри на кожному з етапів корекційної роботи, залучати батьків до активної участі в корекційному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання корекції порушеної звуковимови при дислалії досліджують такі вчені, як Ю. Волошина, В. Кондратенко, Ю. Рібцун, О. Ревуцька, Ю. Пінчук, М. Савченко, Є. Соботович, М. Шеремет та інші. В різних наукових працях виокремлені етапи корекційної роботи при дислалії, кількість яких відрізняється у різних вчених. Але, оскільки принципових розбіжностей у розумінні завдань логопедичного впливу при дислалії немає, то виокремлення кількості етапів не носить принципового характеру.

Знані вчені Є. Соботович та М. Шеремет підкреслюють важливість розвитку мовленнєворухового та слухомовленнєвого аналізаторів при корекції звукової сторони мовлення (*Логопедія: підручник, 2015; Соботович, 2015*).

М. Шеремет і О. Ревуцька виокремлюють три способи постановки звуків при дислалії: з механічною допомогою, наслідування та змішаний (Шеремет, & Ревуцька, 2009).

Є. Соботович, Ю. Рібцун наголошують на важливості формування в дитини з дислалією вміння та навички без обмежень і помилок

вживати звук мовлення у всіх життєвих ситуаціях (Соботович, 2015). З цією метою Ю. Рібцун радить на логопедичних заняттях практикувати ігри, в яких є тексти, що передбачають різні види і форми мовлення; використовувати ігрові творчі вправи, підбирати необхідний ігровий матеріал, насичений звуками української мови, що підлягають логопедичній корекції (Рібцун, 2017).

Видатна логопедина Марія Савченко розробила фонетичний підхід для подолання порушень звуковимови, основним принципом якого є усвідомленість здійснення звукового аналізу слова дітьми та системність логокорекційної роботи з урахуванням усіх складових мовлення (Савченко, 2011).

В. Кондратенко та Ю. Волошина вказують, що процес автоматизації звуку ґрунтується на постійному вправленні в ігровій формі зі спеціально підібраними словами, які легше засвоюються за своїм фонетичним складом та не містять порушених звуків (Кондратенко, & Волошина, 2013).

Н. Чередніченко зі співавторами особливу увагу приділяють питанню розмежування (диференціації) певного звука з іншими звуками (*Логопедія: підручник, 2015*).

Формулювання мети статті. Метою статті є розкриття етапів корекційної роботи при дислалії, визначення їхньої послідовності, розкриття основних напрямків. У статті розкривається послідовність або одночасність виконання завдань за кожним з етапів корекційної роботи при дислалії, підкреслено важливість дотримання необхідної тривалості виконання основних завдань на кожному етапі

корекційної роботи з виправлення порушень звуковимови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результативність роботи з виправлення порушення звуковимови при дислалії залежить від правильного планування корекції, що містить послідовне проведення основних етапів, а саме підготовчого етапу, етапу постановки відсутніх звуків; етапу автоматизації поставлених звуків, введення їх у самостійне мовлення та етапу диференціації звуків.

Розглянемо детальніше мету, напрямки та зміст корекційної роботи з виправлення порушення звуковимови при дислалії на кожному з етапів.

### I. Підготовчий етап.

Мета цього етапу – підготувати мовленнєвослуховий та мовленнєворуховий аналізатори до правильного сприймання й відтворення звука.

На цьому етапі здійснюємо корекційну роботу одночасно за декількома напрямками, а саме: формуємо точні рухи органів артикуляційного апарату, формуємо спрямований повітряний струмінь, розвиваємо дрібну моторику рук, розвиваємо фонематичний слух, відпрацьовуємо опорні звуки.

**Артикуляційна гімнастика** – основний засіб формування рухливості і переключення рухів органів артикуляційного апарату, вироблення артикуляційної бази, потрібної для виправлення порушених звуків у дитини при дислалії. Артикуляційна гімнастика складається зі статичних та динамічних вправ. Статичні вправи спрямовані на утримання артикуляційної пози, а динамічні – на чергування рухів органів артикуляції. Треба розуміти, що важлива не кількість вправ, а правильний їх добір та якість виконання. В комплекси артикуляційної гімнастики добирають вправи в залежності від виду порушення звуковимови у дитини, що визначають при обстеженні. Так є комплекси артикуляційної гімнастики для виправлення порушеної вимови свистячих, шиплячих, задньоязикових, йотованих, сонорних звуків. Ретельно добираються вправи, враховуючи індивідуальні особливості порушення звуковимови у дитини. Так, при губно-зубному сигматизмі в комплекс артикуляційної гімнастики додамо вправи на пригнічення звички губно-зубного змикання, наприклад, опускання нижньої губи вниз і статичне утримання її в такому положенні.

Починають розучувати вправи артикуляційної гімнастики перед дзеркалом, щоб дитина могла бачити власну артикуляцію та порівнювати її з правильним зразком, поданим вчителем-логопедом. Спочатку вправи виконують у

повільному темпі, пояснюючи точність та послідовність рухів язика, губ, нижньої щелепи, м'якого піднебіння, попередньо вточнивши знання дитиною органів артикуляції. Поступово темп виконання вправи прискорюється, а якість виконання – підвищується.

Кожна вправа має назву відповідно рухам органів артикуляції і за схожістю з певним предметом, об'єктом. Так, наприклад, динамічна вправа «Змія» – висовування довгого з гострим кінчиком язика із рота та повертання його до рота, динамічна вправа «Гойдалка» – рухи широкого кінчика язика за верхні та нижні зуби; статична вправа «Голка» – утримання висунутого з рота довгого з гострим кінчиком язика під рахунок декілька секунд, статична вправа «Лопата» – утримання висунутого з рота широкого кінчика язика під рахунок декілька секунд. Для наочного уявлення про предмет, об'єкт та для зацікавленості добирають відповідні картинки, іграшки, які служать зразком наслідування предмету чи його рухам під час виконання вправ артикуляційної гімнастики.

Коли дитина з дислалією навчиться робити вправи, що вивчали, треба прибрати дзеркало. Це потрібно для того, щоб вона вчилася відчувати рухи і положення органів артикуляції. Це в подальшому сприятиме швидкому входженню поставлених звуків в самостійне мовлення дитини. Розвивати кінестетичні відчуття допоможуть питання вчителя-логопеда про те, що робить язик або губи дитини, який язик: широкий чи вузький, де він знаходиться тощо (Шеремет, & Ревуцька, 2009).

Артикуляційну гімнастику необхідно проводити з дитиною щодня, залучаючи батьків до співпраці. Навчити дитину з дислалією точно виконувати вправи артикуляційної гімнастики допоможе задіяння її тактильно-м'язових відчуттів. Так, наприклад, дитина не завжди точно може відчувати, де і як має рухатись язик при виконанні вправи «Маляр». Тоді проводимо шпателем чи іншим допоміжним пристосуванням вздовж середньої лінії піднебіння в роті дитини від верхніх зубів до м'якого піднебіння і в зворотньому напрямку. Якщо у дитини з дислалією утруднений певний рух, то можна використовувати механічну допомогу, наприклад підняти язик за верхні зуби за допомогою дерев'яного шпателя або ручки чайної ложки.

Для формування рухливості губ, язика і здатності переключатися з одного артикуляційного укладу на інший у дітей з дислалією застосовують **масаж**. Так дитині, що має обмежену рухливість органів артикуляції, можна запропонувати такі вправи: висунути язик, покласти його на нижню губу; акуратно великим

і вказівними пальцями правої і лівої руки злегка пощипати бічні краї язика; широко розпластаний язик покласти на нижню губу і великим пальцем виконати колові рухи посередині язика, ніби розминаючи його; злегка покусувати передню частину язика за незначного оскалу зубів; пощипати пальцями верхню і нижню губу; витягнути губи, затиснути ними олівець і почати перекачувати його коловими рухами. При цьому слід провести вступну бесіду з дитиною і дотримуватися необхідних гігієнічних вимог (Соботович, 2015).

Одночасно з артикуляційною гімнастикою проводять роботу з *формування спрямованого повітряного струменю*, якого потребують звуки мовлення для їхнього правильного і чіткого звучання. Щоки, губи та язик беруть активну участь у промовлянні звуків на видиху. Тому дитині з дислалією пропонують виконувати спеціальні вправи для зміцнення м'язів щік: надувати щоки та утримувати в них повітря, перекачувати повітря з однієї щоки в іншу, втягувати щоки при зімкнених губах та напіввідкритому роті.

Дитину з дислалією знайомлять з правилами виконання вправ на піддування: щоки не надувати, дуги по язика в губки, що трохи витягнуті вперед. Спочатку пропонують здувати легкі ватні кульки, паперові сніжинки з долоні з короткої відстані, а потім поступово навчають подовжувати спрямований струмінь на відстань витягнутої руки. В подальшому можна запропонувати дитині з дислалією спрямованим повітряним струменем покотити по столу олівець, не важку машинку тощо. Вправи на піддування проводять в добре провітрюваному помешканні, недовготривало, щоб не викликати запаморочення.

Одночасно з артикуляційною гімнастикою і вправами з формування спрямованого повітряного струменю у дитини з дислалією *розвивають дрібну моторику рук* за допомогою багатьох вправ та ігор. Назвемо деякі з них: пальчикова гімнастика, шнурівки, ігри з прищипками, фасування круп, викладання узорів, зображень з мозаїки або інших дрібних деталей, самомасаж долонь шипованими кульками, горіхами тощо.

Підготовчий етап містить і такий напрямок роботи, як *розвиток фонематичного слуху*. Дитину з дислалією важливо навчити відрізняти правильне звучання звука від спотвореного. Для цього вчителю-логопеду необхідно вміти відтворювати спотворений звук, яким користується дитина, щоб дати їй можливість чути правильний та не правильний варіант звучання звуку і мати змогу порівнювати і відрізняти надані звукові зразки (Рібцун, 2017).

При заміні одного звука іншим необхідно провести диференціацію на слух потрібного звука та його замітника. Дитині з дислалією пропонують ігри, в яких вона вчитиметься розрізнявати звуки за їхніми акустичними ознаками. Наприклад, при заміні звука [ж] на звук [з] дитині треба показати на картинку-символ з зображенням жука чи комара в залежності від того, який звук вона почує. При промовлянні звуків вчителю-логопеду необхідно рот закривати екраном, щоб унеможливити визначення дитиною звука за артикуляцією.

Важливим напрямком на підготовчому етапі є *відпрацювання опорних звуків*, що передбачає уточнення їхньої артикуляції та правильної вимови ізольовано, у складах, словах, реченнях. Опорні звуки – це звуки, які подібні з порушеними за місцем або засобом утворення, але вимовляються дитиною правильно.

Розглянемо чому для звука [с] є опорними звуки [ф] та [і]. Звук [і] за місцем творення – передньоязиковий, як і звук [с] і кінчик язика при вимові обох звуків знаходиться внизу. Відпрацьовуючи звук [і] домагаємося положення широкого кінчика язика за нижніми різцями і підйому передньої частини язика до альвеол. Звук [ф] за способом творення – щілинний, як і звук [с] і при вимові обох звуків спрямований повітряний струмінь йде у вузьку щілину, утворену нижньою губою та верхніми різцями. Відпрацьовуючи звуки [ф] та [і] сприяємо правильній вимові звука [с].

Таким чином добирають опорні звуки і для інших порушених звуків. Для звука [ш] опорними будуть звуки [т], [с]; для [л] – [т], [и]; для [р] – [д], [ж].

Отже, відпрацьовуючи опорні звуки, вже на підготовчому етапі домагаємося їхньої чіткої вимови у складах, словах, фразах, що допомагає виробленню гарної дикції; привчає дитину виокремлювати опорний звук у складах, словах, фразах, що розвиває його фонематичний слух, дає практичне уявлення про такі поняття, як «звук», «слово», «речення». Все це сприяє розвитку мовленнєвослухового та мовленнєворухового аналізаторів, формуванню навичок аналізу і синтезу слів і, відповідно, більш швидкої та успішної постановки та автоматизації порушеного звуку (*Логопедія: підручник, 2015; Савченко, 2011*).

Лише тоді, коли дитина з дислалією навчиться точно і правильно виконувати комплекс артикуляційної гімнастики для порушених звуків, відрізняти правильне звучання звуку від спотвореного, можна переходити до наступного етапу корекційної роботи – постановки звуку.

## II. Постановка звуку.

Мета цього етапу – добитися правильного звучання ізольованого звуку.

Зміст роботи: об'єднання відпрацьованих на підготовчому етапі рухів та положень органів артикуляційного апарату й створення артикуляційної бази певного звуку, додавання повітряного струменя та голосу (для сонорних та дзвінких), відпрацювання вимови ізольованого звуку.

Як відомо, розрізняють три основні способи постановки звуку: за наслідуванням, з механічною допомогою та змішаний (Шеремет, & Ревуцька, 2009).

Під час постановки звуку *за наслідуванням* у дитини з дислалією розвивають зоровий та слуховий контроль за рухами, положенням органів артикуляційного апарату та звучанням фонем. Тим самим створюється основа для усвідомленого відтворення дитиною звуку. Додатково використовуються тактильно-вібраційні відчуття, наприклад, тильною стороною руки перевіряється вібрація голосових зв'язок при промовлянні дзвінких звуків.

**Механічна допомога** використовується, коли дитині з дислалією буває недостатньо зорового, слухового та тактильно-вібраційного контролю. У цьому випадку доводиться допомагати органам артикуляційного апарату займати відповідне положення або виконувати потрібний рух. Для постановки звуку використовують шпатель, ручку чайної ложки, чистий палець дитини, соску, зонд тощо.

**При змішаному способі постановки звуку** використовують всі можливі способи досягнення кінцевої мети – постановки правильної вимови ізольованого звуку.

За всіх трьох способів постановки будь-якого звуку завжди використовуються словесні інструкції, кінестетичні відчуття, зоровий, слуховий, тактильно-вібраційний контроль та опорні звуки.

Треба усвідомлювати, що на початку постановки звуку не можна дитині говорити, який звук хочемо отримати, а називати звуконаслідування. Адже, постановка звуку – це вироблення нових зав'язків та загальмовування неправильно сформованих раніше. Тому співвідносимо звуконаслідування із звуком тільки тоді, коли дитина з дислалією навчилася правильно вимовляти звук.

До наступного етапу – автоматизації звуку переходять лише тоді, коли дитина з дислалією навчилася легко, без пошуку потрібної артикуляції вимовити поставлений звук.

### III. Автоматизація звуку

Мета цього етапу – домогтися правильної вимови звуку у фразовому мовленні.

Зміст роботи складає поступове, послідовне введення поставленого звуку в склади, слова,

речення та самостійне мовлення дитини з дислалією.

При автоматизації звуку в складах з'єднують закріплюваний приголосний з голосними звуками спочатку в прямі склади, потім зворотні, далі в склади, де звук знаходиться між голосними і, нарешті, у склади зі збігом приголосних звуків, які не порушені в дитини з дислалією. Автоматизацію звуку у складах проводять у формі ігрових вправ, ігор.

Автоматизацію звуку в слові проводять тривало та систематично, щоб виробити новий навик. Для дитини з дислалією добирають предметні картинки, в назвах яких поставлений звук знаходиться на початку, в середині та кінці слова та поміщений у відпрацьовані склади (прямі, зворотні, зі збігом приголосних). За одне заняття дають 10-16 слів, при цьому кожне вимовляють 4-5 разів з виділенням звуку, що автоматизується (він вимовляється більш тривало). Успішна автоматизація звуку можлива при використанні не менше 60-90 слів. Робота з автоматизації звуку сприяє збагаченню словника дитини з дислалією, розвитку фонематичного слуху, формуванню навичок звукового аналізу слова (Кондратенко, & Волошина, 2013).

Потім дитина з дислалією починає повторювати за вчителем-логопедом фрази з відпрацьованими словами, поступово переходячи до самостійного складання речень із заданими словами.

Далі звук вводять в чистомовки, забавлянки, вірші, що може посприяти вживанню звуку в свободному мовленні дитини з дислалією. Іншим же потрібна автоматизація звуку в невеличких за обсягом оповіданнях, насичених словами з потрібним звуком. Використовують переказ, складання оповідання за сюжетною картиною, за серією послідовних картинок, з особистого досвіду тощо.

### IV. Дифференціація звуків

Мета цього етапу – вчити дитину з дислалією розрізняти звуки, що змішуються, і правильно вживати їх у своєму мовленні.

Зміст роботи: поступова, послідовна дифференціація змішуваних звуків за моторними та акустичними ознаками, спочатку ізольованих, потім у складах, словах, реченнях, чистомовках, віршах, оповіданнях та в самостійному мовленні.

Дифференціацію звуків проводять перед дзеркалом, щоб дитина з дислалією могла бачила різницю в артикуляції звуків, що змішуються. В кімнаті, де проводяться заняття, повинно бути тихо, для можливості зосередити слухову увагу дитини з дислалією на акустичних ознаках звуків. Спочатку проводимо дифференціацію за акустичними та артикуляційними ознаками в

ізолюваних звуках, потім в складах, словах, реченнях та зв'язному мовленні.

На підготовчому етапі роботи дитина з дислалією була ознайомлена з картинками-символами, які допомагатимуть і на етапі диференціації.

Так, при диференціації в ізолюваних звуках, вчитель-логопед прикривши рот екраном, промовляє по черзі звуки, що змішуються. Дитина почувши звук має показати на відповідну картинку-символ: [з] – комар, а [ж] – жук, [р] – рак, а [л] – літак; [ц] – цвіркун, а [ч] – черепаха; [дж] – джміль, а [дз] – дзвоник тощо. Навчившись визначати різницю в артикуляції звуків, що змішуються, дитина зможе добирати позначки до картинок-символів, що позначатимуть правильне положення органів артикуляції при промовлянні цих звуків. Наприклад, до картинки-символу звука [с] із зображенням насоса чи свистка покладемо позначки, що відповідають акустичним та артикуляційним ознакам звука [с]: «стрілочка вниз» (нижнє положення кінчика язика), «губи в усмішці», «дзвіночок» (звук дзвінкий). А до картинки-символу звука [ш] із зображенням гуся чи змії покладемо позначки, що відповідають акустичним та артикуляційним ознакам звука [ш]: «стрілочка вгору» (верхнє положення кінчика язика), «губи-кружечок» (губи округлені і трохи витягнуті вперед), «дзвіночок закреслений» (звук глухий) (*Логопедія: підручник*, 2015).

Таким чином, дитина вчиться розрізняти звуки, спираючись на їхні артикуляційні та акустичні ознаки.

Далі продовжуємо диференціацію звуків в складах і потім в словах. Пропонуємо дитині ігри та ігрові вправи, в яких вчимо відрізняти на слух і вимовляти звуки в складах і словах, не плутаючи їх. Наведемо приклади ігор з диференціації звуків [с] – [ш] в складах та словах за акустичними та артикуляційними ознаками.

«Плесни в долоні, коли почуєш [с], тупни ногою, коли почуєш [ш]»: ша, со, су, ше, шум, сова, коса, машина тощо.

«Проспівай пісеньки водички і змії»: са-ша, ша-са, со-шо-со тощо.

«Додай -си або -ши»: бу-? (-си), ками-? (-ши), абрико-? (-си) тощо.

«Назви по 2 картинки»: сапка-шапка, кашка-каска, миска-мишка тощо.

«Назви 1-й звук слова»: сани, суп, шуба, шина, собака, син, школа тощо.

«Розклади картинки»: добираються картинки в назвах яких є звук [с] або [ш]. Дитина має правильно почути звук в слові і покласти до відповідної картинки-символу. Далі дитина сама правильно називає картинку і визначає звук, що є в її назві.

«Який звук перший: [с] або [ш]?»: дитині пропонують картинки в назвах яких є обидва звуки, що диференціюються. Наприклад: соняшник, штангіст, сушка, шосе, Сашко тощо. Дитина називає їх, визначає, який з двох звуків вона вимовила першим.

Далі переходять до диференціації звуків в реченні та зв'язному мовленні. Спочатку складають та повторюють з відпрацьованих слів фрази, потім чистомовки, забавлянки; добирають віршики, оповідання, що насичені потрібними звуками, які дитина вчить напам'ять, переказує.

На етапах автоматизації і диференціації звуків у вільному мовленні прилучають батьків, які привчають дитину чути і виправляти свої помилки у власному мовленні.

Висновки. Отже, корекційна робота при дислалії проводиться поетапно. Кожний етап має основні напрямки з відповідною метою. Якісно виконуючи завдання кожного етапу корекційної роботи, вчитель-логопед досягатиме високого результату виправлення порушення звуковимови у дитини з дислалією.

#### Список використаних джерел

- Кондратенко, В. О., & Волошина, Ю. А. (2013). Особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з дислалією. *Логопедія*. 4. С. 39–43.
- Логопедія: підручник*. (2015). (Ред. М. К. Шеремет та ін.) Київ: Слово. 769 с.
- Савченко, М. А. (2011). *Методика виправлення вад вимови фонем у дітей*: посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 159 с.
- Соботович, С. Ф. (2015). *Вибрані праці з логопедії*. (Уклад. В. В. Тищенко, С. Ю. Ліндіна). Київ: «Видавничий дім Дмитра Бураго». 308 с.
- Рібсун, Ю. (2017). Дислалія: причини, прояви, шляхи подолання. *Дошкільне виховання*. 2. С. 5–9.
- Шеремет, М. К., & Ревуцька, О. В. (2009). *Логопедія (корекційна робота при дислалії)*: навчальний посібник. Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 160 с.

#### References

- Kondratenko, V. O., Voloshina, Yu. A. Features of speech development of preschool children with dyslalia. *Speech therapy*. 2013. No. 4. P. 39-43. [in Ukrainian]
- Speech therapy: textbook / M. K. Sheremet, V. V. Tarasun, S. Yu. Konopliasta, V. O. Kondratenko, N. V. Cherednichenko, I. S. Marchenko, V. V. Tyshchenko, I. V. Martynenko, O. Yu. Romas. [3rd ed., revised and supplemented]. Kyiv: Slovo, 2015. 769 p. [in Ukrainian]
- Savchenko, M. A. Methodology for correcting phoneme pronunciation defects in children: [manual]. 3rd ed., supplemented. Ternopil: Textbook – Bogdan, 2011. 159, [1] p. [in Ukrainian]
- Sobotovych, E. F. Selected works on speech therapy / Compiled by V. V. Tyshchenko, E. Yu. Lindina. Kyiv: "Dmytro Burago Publishing House", 2015. 308 p. [in Ukrainian]
- Ribtsun, Y. Dyslalia: causes, manifestations, ways of overcoming. *Preschool education*. 2017. № 2. P. 5-9. [in Ukrainian]

Sheremet, M. K., Revutska, O. V. Speech therapy (correctional work for dyslalia): a teaching manual; Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Kyiv: Publishing House of NPU named after M. P. Dragomanov, 2009. 160 p. [in Ukrainian]

**Відомості про автора:**

**Таган Людмила Володимирівна**

Lyudmilavl.3011@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-167-172

*Матеріал надійшов до редакції 15. 05. 2025 р.*

*Прийнято до друку 06. 06. 2025 р.*

**Information about the author:**

**Tagan Liudmyla Volodymyrivna**

Lyudmilavl.3011@gmail.com

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-167-172

*Received at the editorial office 15. 05. 2025.*

*Accepted for publishing 06. 06. 2025.*

## ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ульяна Чайковська

*Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»*

### Анотація:

У статті розглянуто роль інтерактивних методів навчання у формуванні соціально-комунікативних навичок здобувачів вищої освіти. Наголошено на тому, що сучасна освіта потребує нових підходів, зокрема інтерактивних технологій, які забезпечують активну участь студентів у навчальному процесі та сприяють розвитку важливих комунікативних і соціальних навичок. Окрім цього, підкреслено важливість застосування таких методів, як дебати, рольові ігри, метод кейсів та групові проекти для підвищення залученості та мотивації здобувачів освіти. У статті висвітлено теоретичні основи інтерактивного навчання та його застосування для формування комунікативної культури майбутніх фахівців.

### Ключові слова:

інтерактивне навчання; соціально-комунікативні навички; комунікативна культура; рольові ігри; кейс-метод; мозковий штурм.

### Resume:

**Chaikovska Uliana. Interactive methods in the formation of social and communicative skills of higher education students.**

In the modern educational landscape, the emphasis on developing well-rounded individuals has led to a growing focus on preparing higher education students not only with theoretical knowledge but also with practical skills vital for professional success and effective social interactions. Interactive teaching methods have emerged as a critical tool in achieving this objective, as they foster active participation in the learning process and enhance the development of social and communication skills, which are indispensable in contemporary society.

This article aims to explore the role of interactive teaching methods in cultivating social and communication skills among higher education students. Interactive learning, defined as a student-centered approach that involves active engagement through various strategies, is positioned as a powerful means for promoting skill development in both cognitive and interpersonal domains. The article highlights the benefits of interactive methods such as group discussions, role-playing, debates, case studies, and collaborative projects, which encourage creativity, problem-solving, and teamwork. Moreover, the article examines the relationship between interactive teaching methods and the growth of essential professional skills. In particular, the ability to navigate complex social dynamics, resolve conflicts, and communicate effectively in both formal and informal settings is emphasized. These are crucial competencies that not only benefit students during their academic journey but also equip them for success in the workforce.

Ultimately, the article concludes that interactive teaching methods serve as a cornerstone for the development of socially adept and communicatively skilled individuals. Through these methods, students are better prepared to face the challenges of the modern professional world, where soft skills are just as important as technical expertise.

### Key words:

interactive learning; social and communicative skills; communicative culture; role-playing games; case method; brainstorming.

Постановка проблеми. Сучасна освіта потребує нових підходів до підготовки здобувачів вищої освіти, які б сприяли не лише засвоєнню знань, але й розвитку практичних навичок, важливих у професійній та соціальній діяльності. У цьому контексті інтерактивні методи навчання відіграють ключову роль, адже вони забезпечують активну участь студентів у навчальному процесі та сприяють формуванню їхніх соціально-комунікативних навичок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях інтерактивних методів навчання важливе місце посідають праці як класиків педагогічної думки, так і сучасних науковців. Основи інтерактивного навчання були закладені ще в працях В. Сухомлинського. У сучасному освітньому просторі проблематиці інтерактивних технологій присвятили свої дослідження такі науковці, як Г. Коберник, О. Комар, Л. Пироженко, С. Сисоєва, О. Пометун тощо, які підкреслюють їхню ефективність у підвищенні якості навчального процесу. Ці дослідники обґрунтували необхідність застосування інтерактивних методів для формування соціально-комунікативних навичок здобувачів освіти.

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є дослідження ролі інтерактивних методів

навчання у формуванні соціально-комунікативних навичок здобувачів вищої освіти. У сучасній педагогічній літературі інтерактивне навчання розглядається як важливий аспект формування соціально-комунікативних навичок здобувачів вищої освіти. Науковці підкреслюють, що це поняття включає багатогранність методів та підходів, які сприяють активній участі студентів у навчальному процесі. Зокрема, інтерактивне навчання стає ефективним інструментом розвитку особистості завдяки своїй орієнтації на співпрацю, творчість та емоційне залучення учасників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Словник подає таке визначення інтерактивного навчання: «Інтерактивне навчання – навчальний процес, що будується на принципах гуманізації, демократизації, диференціації й індивідуалізації та являє соціальне мотивоване партнерство, центром уваги якого є не процес викладання, а організована творча співпраця рівноправних особистостей на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Інтерактивне навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання методів, що дають змогу створити ситуації пошуку, ризику, сумніву, успіху, протиріччя, переконання, співпереживання, задоволення чи смутку, аналізу та самооцінки своїх дій, спільне

розв'язання проблем (за А. Семеновою)» (Семенова, 2006, с. 80).

Світлана Сисоєва у своєму дослідженні доводить, що інтерактивні методи навчання дозволяють інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння й творчого застосування знань при вирішенні практичних завдань. Ефективність забезпечується за рахунок більш активного включення здобувачів освіти у процес не тільки отримання, а й безпосереднього використання інтегрованого комплексу знань. Інтерактивне навчання підвищує мотивацію й залученість здобувачів освіти до вирішення навчальних проблем, що дає емоційний поштовх до наступної пошукової активності цих суб'єктів навчання, спонукає їх до конкретних дій. Воно дає досвід встановлення контактів, взаємозалежних ціннісно-змістових відносин зі світом (культурою, природою), людьми й самим собою – досвід діалогічної пізнавальної діяльності, соціально-моральних комунікативних відносин і самопізнання. Інтерактивна діяльність забезпечує не тільки приріст знань, умінь, навичок, способів діяльності й комунікації, але й є необхідною умовою для становлення й удосконалення професійної компетентності (компетентність – доведена готовність до дії) через включення учасників освітнього процесу в осмислене переживання індивідуальної й колективної діяльності для нагромадження досвіду, усвідомлення й прийняття цінностей. Оскільки інтерактивне навчання припускає можливість комунікації з викладачем і партнерами по навчанні, співробітництво в процесі пізнавальної й творчої діяльності, то система контролю за засвоєнням знань і способами пізнавальної діяльності, уміннями застосовувати отримані знання, в різних ситуаціях може будуватися на основі оперативного зворотного зв'язку, що робить контроль знань, умінь, навичок перманентним, більш гнучким і гуманним. Одне з призначень інтерактивного навчання – змінювати не тільки досвід і установки учасників, а й навколишню діяльність, тому що найчастіше інтерактивні методи навчання є імітацією інтерактивних видів діяльності, які мають місце в суспільній і державній практиці демократичного суспільства (Сисоєва, 2011, с. 38–39).

Соціально-комунікативні навички є основою ефективною взаємодії в суспільстві та професійній сфері. До них належать уміння працювати в команді, переконувати, вести переговори, адаптуватися до різних ситуацій, вирішувати конфлікти та встановлювати міжособистісні контакти. Уміння ефективно комунікувати стає важливим критерієм успішності сучасного фахівця, незалежно від обраної спеціальності.

У сучасній педагогічній теорії та практиці наголошується на тому, що формування

комунікативної культури особистості неможливе без дотримання принципу діалогічності в педагогічній взаємодії. Цей принцип передбачає, що процес навчання набуває сенсу лише тоді, коли між викладачем і студентом встановлюється рівноправний, відкритий діалог. Інтерактивні методи навчання базуються на взаємодії між учасниками освітнього процесу. Їхня головна мета – активізація навчальної діяльності студентів через створення умов для обміну думками, спільного вирішення завдань і моделювання реальних ситуацій. До основних принципів інтерактивного навчання належать, зокрема: принцип діалогічної взаємодії; принцип кооперації й співробітництва; принцип активно-рольової (ігрової) і тренінгової організації навчання (Сисоєва, 2011, с. 37).

Основні інтерактивні методи для розвитку соціально-комунікативних навичок:

1. Дискусії та дебати – створюють умови для обміну думками, аргументації та формування критичного мислення. Участь у дебатах сприяє розвитку вмінь публічного виступу, логічного мислення та переконання.

2. Метод кейсів – аналіз реальних або змодельованих ситуацій дозволяє здобувачам освіти знаходити рішення, працювати в команді, визначати пріоритети та відпрацьовувати комунікаційні стратегії.

3. Рольові ігри – моделювання професійних або соціальних ситуацій сприяє розвитку емпатії, навичок ведення переговорів та розв'язанню конфліктів. Наприклад, рольова гра «Переговори з партнером» дозволяє відпрацьовувати техніки впливу й аргументації.

4. Мозковий штурм – метод спрямований на генерацію ідей у групі. Він допомагає здобувачам освіти навчитися висловлювати свої думки, взаємодіяти з іншими учасниками та розвивати креативність.

5. Групові проекти – виконання спільних завдань у групах сприяє розвитку командної роботи, лідерських якостей, відповідальності та взаєморозуміння. Проекти часто містять презентації, що додатково розвиває навички публічного виступу.

6. Тренінги та воркшопи – проведення спеціалізованих тренінгів із комунікації, тайм-менеджменту або вирішення конфліктів сприяють формуванню практичних умінь, які студенти можуть застосовувати в реальному житті.

Інтерактивні технології формування комунікативної культури майбутніх фахівців базуються на особистісно зорієнтованому підході, який враховує унікальні особливості кожного та сприяє його гармонійному розвитку. Такі технології виходять за межі традиційних педагогічних методів, зосереджуючись на створенні умов, за яких здобувачі освіти стають

активними учасниками навчального процесу. Важливим аспектом цих технологій є їхня багатовимірність: вони поєднують діалогічність, діяльнісно-творчий підхід та індивідуальну спрямованість.

Інтерактивність передбачає рівноправну участь викладача і студентів у навчанні, що сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу. Світлана Сисоєва висловлює думку, що «дидактична особливість інтерактивного навчання полягає в тому, що в процесі його реалізації часто спостерігається порушення звичної логіки навчального процесу: не від засвоєння теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування» (Сисоєва, 2011, с. 39).

Головною метою інтерактивного навчання є не лише передача знань, а й створення можливостей для формування навичок комунікації, критичного мислення та саморефлексії. О. Пометун вважає, що сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що в освітній процес залучаються всі здобувачі освіти, кожен робить індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності (Пометун, 2004, с. 60). Здобувачам освіти надається свобода прийняття самостійних рішень, обираючи зміст і способи навчання, що дозволяє їм не лише засвоювати матеріал, а й активно впливати на хід навчального процесу. Наприклад, використання інтерактивних методів, таких як моделювання професійних ситуацій, рольові ігри або колективне розв'язання проблем, сприяє розвитку їхньої здатності до ефективної комунікації та співпраці.

Особливу увагу слід приділити тому, як інтерактивні технології дозволяють розвивати не лише інтелектуальні, але й емоційно-ціннісні аспекти особистості. Вони забезпечують простір для творчості, самовираження та пошуку індивідуальних рішень, що є необхідним для сучасних фахівців, які працюють в умовах динамічного суспільства. Завдяки цьому інтерактивні технології сприяють створенню інтегративного освітнього середовища, де навчання стає не лише інструментом досягнення професійних компетенцій, а й засобом самореалізації кожного.

Інтерактивні методи навчання мають значні переваги, які роблять їх надзвичайно ефективними у сучасному освітньому процесі. По-перше, вони сприяють активізації навчального процесу, адже залучають здобувачів освіти до активної взаємодії, що стимулює їхній інтерес до навчання і мотивує до глибшого засвоєння матеріалу. Ці методи дають змогу бути не просто пасивними спостерігачами, а активними учасниками, які взаємодіють один з одним, ставлять запитання і шукають відповіді разом. По-друге, інтерактивні методи сприяють розвитку критичного мислення. У процесі

обговорення, аналізу інформації та вирішення завдань здобувачі освіти вчаться оцінювати різні точки зору, робити аргументовані висновки та шукати альтернативні рішення.

Також варто відзначити важливу роль інтерактивних методів у формуванні навичок командної роботи. Вони створюють умови для співпраці, дозволяючи вчитися взаємодіяти у групі, розподіляти обов'язки, враховувати думки інших і працювати над спільною метою. Це є невід'ємною складовою сучасного професійного середовища, де командна робота часто стає ключем до успіху. Крім того, інтерактивні методи дозволяють застосовувати теоретичні знання на практиці. Завдяки моделюванню реальних ситуацій і розв'язанням практичних завдань, вони отримують можливість відчувати, як працюють теоретичні концепції у реальному житті, що підвищує якість їхньої підготовки до професійної діяльності.

Однак, впровадження інтерактивних методів не позбавлене викликів. Одним із основних бар'єрів є недостатня підготовка викладачів до використання нових методик. Викладачам часто бракує досвіду або знань про те, як ефективно організувати інтерактивні заняття. Ще однією проблемою є пасивність здобувачів освіти, які звикли до традиційних методів навчання і спочатку можуть неохоче долучатися до нових форм роботи. До цього додається обмеженість часу, адже інтерактивні заняття вимагають більше підготовки та тривалішого проведення, що не завжди можливо в межах стандартної навчальної програми. Також значну роль відіграють ресурси, необхідні для організації інтерактивної роботи. Відсутність відповідного обладнання чи матеріалів може значно ускладнити впровадження таких методів.

Таким чином, інтерактивні методи навчання мають великий потенціал для покращення якості освіти, сприяючи розвитку навичок критичного мислення, співпраці та практичного застосування знань. Проте, їхнє впровадження вимагає системної підготовки викладачів, адаптації студентів до нових форм навчання і створення належної матеріально-технічної бази, що забезпечить повноцінну реалізацію інтерактивних технологій у освітньому процесі.

В умовах сучасної освіти важливим є не лише передавання знань, а й формування умінь ефективної комунікації, критичного мислення та командної взаємодії. Це особливо актуально для здобувачів освіти технічних спеціальностей, оскільки їхня підготовка традиційно зорієнтована переважно на засвоєння теоретичних основ і практичних навичок, а питання розвитку соціально-комунікативних компетенцій залишається другорядним. Водночас професійна діяльність у сфері транспорту та логістики передбачає постійну взаємодію з колегами,

партнерами, клієнтами, а отже, потребує добре розвинених навичок комунікації, співпраці та ефективного ухвалення рішень.

З метою дослідження впливу інтерактивних методів навчання на розвиток соціально-комунікативних навичок було проведено опитування серед здобувачів освіти першого курсу двох спеціальностей: «Автомобільний транспорт» та «Транспортні технології». У дослідженні взяли участь 22 студенти, які були поділені на дві групи відповідно до спеціальностей. Навчання в кожній групі відбувалося за двома різними підходами: частина студентів навчалася традиційними методами, а інша частина брала участь у заняттях, побудованих на інтерактивних технологіях, зокрема методи кейсів, рольових іграх, мозковому штурмі, групових проєктах і дебатах.

Для оцінки ефективності інтерактивних підходів було використано анкетування здобувачів вищої освіти до і після експерименту, спостереження за їхньою активністю на заняттях, а також аналіз рефлексивних відгуків щодо впливу нових методів на їхнє навчання. Анкетування включало питання щодо впевненості здобувачів освіти у комунікації, їхньої здатності працювати в команді, аргументувати власну позицію та взаємодіяти в освітньому середовищі.

Результати дослідження засвідчили помітні покращення серед студентів, які навчалися за інтерактивними методами. Якщо на початковому етапі лише 35% опитаних відчували впевненість у комунікації, то після впровадження інтерактивних підходів цей показник зріс до 81%. Більшість студентів зазначили, що участь у дискусіях, рольових іграх та спільних проєктах допомогла їм навчитися чіткіше висловлювати свої думки, аргументувати позицію та активно взаємодіяти з одногрупниками. Крім того, рівень комфортності роботи у команді зріс із 41% до 72%, а здатність до конструктивного вирішення конфліктних ситуацій – із 32% до 69%.

Аналіз спостережень та рефлексивних відгуків також підтвердив позитивний вплив інтерактивних методів на загальну активність здобувачів освіти у навчальному процесі. Більшість учасників експериментальних груп зазначили, що заняття стали для них цікавішими, вони почали більше взаємодіяти між собою, ставити запитання та обговорювати проблемні ситуації. Деякі з них зізналися, що спочатку ставилися до нових методів з недовірою, проте згодом відчули їхню практичну користь та важливість для майбутньої професійної діяльності.

Водночас дослідження виявило і певні труднощі. Однією з головних проблем стала пасивність окремих здобувачів, які спочатку неохоче брали участь у дискусіях та групових завданнях. Крім того, деякі учасники зазначали,

що їм було складно адаптуватися до нових методик, оскільки вони звикли до традиційної моделі навчання, де головну роль відіграє викладач. Ще одним викликом стала обмеженість часу на заняттях, адже проведення інтерактивних методів, таких як кейс-метод чи рольові ігри, вимагало більше часу на обговорення та аналіз отриманих рішень.

Незважаючи на ці труднощі, отримані результати підтверджують ефективність інтерактивних методів у розвитку соціально-комунікативних навичок здобувачів вищої освіти технічних спеціальностей. Використання активних форм навчання не лише сприяє глибшому засвоєнню матеріалу, а й формує навички, які є необхідними для успішної професійної діяльності.

Зважаючи на це, доцільним є подальше розширення використання інтерактивних методів у навчальному процесі, поступове впровадження їх для першокурсників та адаптація до специфіки технічних дисциплін. Крім того, важливо проводити додаткові тренінги з комунікації та командної роботи, які допоможуть легше включатися у взаємодію та краще підготуватися до майбутньої професії.

Таким чином, дослідження підтвердило, що інтерактивні методи є дієвим інструментом для формування соціально-комунікативних компетенцій майбутніх фахівців. Їхнє впровадження дозволяє не лише підвищити якість освіти, а й зробити навчальний процес більш ефективним, динамічним і наближеним до реальних умов професійної діяльності.

Інтерактивна технологія навчання має на меті не лише замінити один метод іншим, а створити структурований алгоритм, що забезпечує логічний і послідовний перехід між різними етапами освітнього процесу. Це сприяє цілісності й підвищенню якості навчання. Основна ідея інтерактивного підходу полягає у цілеспрямованому, обдуманому впровадженні активних методів, які не лише доповнюють, але й органічно інтегруються у навчальний процес. Вони забезпечують динамічну взаємодію між викладачем і здобувачами освіти, дозволяючи ефективно поєднувати теоретичний матеріал із практичними завданнями, що робить процес навчання живим, цікавим і максимально наближеним до реальних умов. Крім того, інтерактивні технології створюють середовище, яке мотивує студентів до самостійного мислення, аналізу й творчого підходу до вирішення завдань.

Висновки. Інтерактивні методи навчання є інструментом сучасної освіти, який не лише сприяє засвоєнню знань, а й формує ключові соціально-комунікативні навички майбутніх фахівців. Вони базуються на принципах діалогічності, співпраці та індивідуального

підходу, створюючи умови для гармонійного розвитку особистості. Такі методи, як дискусії, кейси, рольові ігри, мозковий штурм, групові проекти та тренінги, дозволяють розвивати критичне мислення, креативність, уміння працювати в команді, вести переговори та ухвалювати самостійні рішення.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі охоплюють декілька важливих аспектів, зокрема вдосконалення методик інтерактивного навчання та їхню адаптацію до специфіки різних спеціальностей. Наступні дослідження будуть зосереджуватися на визначенні найбільш ефективних технологій для формування комунікативних навичок у здобувачів освіти різних галузей з урахуванням їхніх професійних потреб.

Таким чином, подальша робота в цьому напрямку сприятиме не лише покращенню якості освітнього процесу, а й підготовці висококваліфікованих спеціалістів, які володіють не лише професійними знаннями, а й розвинутими комунікативними здібностями, необхідними для успішної реалізації у професійній та соціальній сферах.

Отже, інтерактивне навчання є не лише ефективним засобом підвищення якості освіти, а й умовою формування успішних, соціально активних та професійно підготовлених фахівців. Його використання в освітньому процесі відповідає викликам сучасності та сприяє інтеграції особистісного розвитку студентів із професійною підготовкою.

#### Список використаних джерел

- Зарубінська, І.Б. (2010). *Формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів (теоретико-методичний аспект)*: монографія. Київ: КНЕУ. 348 с.
- Каверіна, О.Г. (2009). *Інтегративний підхід до формування готовності майбутніх інженерів до професійної комунікації: теоретико-методологічний аспект*: монографія. Донецьк: ООО Фірма Друк-Інфо. 275 с.
- Комишан, А.І. (2022). Необхідність і доцільність формування та розвитку культури спілкування у майбутніх фахівців з вищою освітою. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 50, 66–80.
- Пометун, О., & Пироженко, Л. (2002). *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: методичний посібник*. Київ: АПН. 136 с.
- Пометун, О., & Пироженко, Л. (2004). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*. Київ: Видавництво А.С.К.. 192 с.
- Розумна, Т.С. (2015). Формування комунікативної компетентності і інтерактивному навчанні іншомовного спілкування. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки, 1 (9), 263–268.
- Сисоєва, С.О. (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник*. Київ: ВД «ЕКМО». 324 с.
- Словник-довідник з професійної педагогіки*. (2006). (Ред. А.В. Семенова). Одеса: Пальміра. 221 с.
- Стеценко, Н.М. (2016). Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *Педагогічний альманах*, 29, 185–191.
- Фурман, В.В. (2018). Розвиток емоційного інтелекту в професійному становленні студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*, 4, 155–160.

#### Відомості про автора:

Чайковська Ульяна Віталіївна  
ulyanaachaikovska@gmail.com

Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»  
Вулиця Шевченка, 12, Кам'янець-Подільський,  
Хмельницька область, 32316, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-173-177

Матеріал надійшов до редакції 24. 02. 2025 р.  
Прийнято до друку 17. 03. 2025 р.

#### References

- Zarubinska, I.B. (2010). *Formation of social competence of university students (theoretical and methodological aspect)*. Kyiv: KNEU. 348 p. [in Ukrainian]
- Kaverina, O.H. (2009). *An integrative approach to the formation of future engineers' readiness for professional communication: Theoretical and methodological aspect*. Donetsk: ООО Firma Druk-Info. 275 p. [in Ukrainian]
- Komyshan, A.I. (2022). The necessity and feasibility of forming and developing a communication culture among future professionals with higher education. *Scientific Notes of the Department of Pedagogy*, (50), P. 66–80. [in Ukrainian]
- Pometun, O., & Pyrozhenko, L. (2002). *Interactive learning technologies: Theory, practice, experience*. Kyiv: APN. 136 p. [in Ukrainian]
- Pometun, O., & Pyrozhenko, L. (2004). *Modern lesson. Interactive learning technologies*. Kyiv: A.S.K. Publishing. 192 p. [in Ukrainian]
- Rozumna, T.S. (2015). Formation of communicative competence in interactive learning of foreign language communication. *Bulletin of Dnipropetrovsk University named after Alfred Nobel. Series "Pedagogy and Psychology"*, 1 (9), P. 263–268. [in Ukrainian]
- Sysoieva, S.O. (2011). *Interactive learning technologies for adults: A teaching and methodological manual*. Kyiv: EKMO Publishing. 324 p. [in Ukrainian]
- Semenova, A.V. (2006). *Dictionary-reference book on professional pedagogy*. Odesa: Palmira. 221 p. [in Ukrainian]
- Stetsenko, N.M. (2016). Communicative competence as a component of modern specialists' professional training. *Pedagogical Almanac*, (29), P. 185–191. [in Ukrainian]
- Furman, V.V. (2018). Development of emotional intelligence in students' professional formation. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series "Psychological Sciences"*, 4, P. 155–160. [in Ukrainian]

#### Information about the author:

Chaikovska Uliana Vitaliivna  
ulyanaachaikovska@gmail.com

Higher education institution «Podillia State University»  
12 Shevchenka Street, Kamianets-Podilsky,  
Khmelnitsky Region, 32316, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-173-177

Received at the editorial office 24. 02. 2025.  
Accepted for publishing 17. 03. 2025.

## АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

УДК 373.3.015.31:17.022.1

### ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ПОНЯТЬ ТА УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ОСОБЛИВОСТІ ТА ЗНАЧЕННЯ

Яна Григор'єва

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

**Анотація:**

У статті досліджено процес формування морально-етичних понять та уявлень молодших школярів. Моральний розвиток на початковому етапі навчання відіграє ключову роль у становленні світогляду дитини, її поведінки та взаємин із соціальним оточенням. Підкреслено, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку моральної свідомості, оскільки саме в цьому віці діти активно засвоюють соціальні норми й цінності шляхом спостереження, наслідування та спілкування. У статті проаналізовано психологічні та педагогічні особливості молодших школярів, що визначають специфіку їхнього морального становлення, зокрема емоційну чутливість, сугестивність та потребу в схваленні. Розглянуто поетапність засвоєння морально-етичних понять: від емоційно-чуттєвого сприймання до осмислення й інтеріоризації моральних норм, а також їхнього практичного застосування у поведінці. Особливу увагу приділено ролі вчителя у цьому процесі: його особистому моральному прикладу, використанню виховних ситуацій, організації ціннісно-орієнтованого спілкування та співпраці з родинами учнів. Наголошено на необхідності створення морально збагаченого освітнього середовища та інтеграції морального виховання в усі сфери шкільного життя. Зроблено висновок, що цілеспрямована й послідовна педагогічна робота є передумовою формування моральної свідомості та соціально відповідальної особистості.

**Ключові слова:**

морально-етичне виховання; морально-етичні цінності; морально-етичні поняття та уявлення; молодші школярі.

**Resume:**

**Hryhorieva Yana. Formation of Moral and Ethical Concepts and Ideas in Younger Schoolchildren: Features and Significance.**

The article examines the process of forming moral and ethical concepts and ideas in younger schoolchildren. Moral development at the initial stage of education plays a key role in the formation of a child's worldview, his behavior and relationships with the social environment. It is emphasized that the younger school age is a sensitive period for the development of moral consciousness, since it is at this age that children actively learn social norms and values through observation, imitation and communication. The article analyzes the psychological and pedagogical features of younger schoolchildren, which determine the specifics of their moral formation, in particular emotional sensitivity, suggestibility and the need for approval. The stages of assimilation of moral and ethical concepts are considered: from emotional and sensory perception to understanding and internalization of moral norms, as well as their practical application in behavior. Special attention is paid to the role of the teacher in this process: his or her personal moral example, the use of educational situations, the organization of value-oriented communication and cooperation with the families of students. The need to create a morally enriched educational environment and integrate moral education into all areas of school life is emphasized. It is concluded that purposeful and consistent pedagogical work is a prerequisite for the formation of moral consciousness and a socially responsible personality.

**Key words:**

moral and ethical education; moral and ethical values; moral and ethical concepts and ideas; younger schoolchildren.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку людства паралельно з прогресом у промисловості та інформаційній сфері йде загострення кризи морального та духовного розвитку як суспільства в цілому, так і кожної людини в цьому суспільстві окремо.

У вихованні гармонійно розвинутої, багатой духовно особистості, яка має риси морально-вихованої людини, значна роль належить морально-етичному вихованню. В нашому сьогоденні в педагогічній науці та освіті пріоритетним напрямом все частіше визначають саме морально-етичне виховання дітей, оскільки досягнення цілей морально-етичного виховання сьогодні відкриває можливості та створює ресурси для ефективного розв'язування проблем українського суспільства в майбутньому (криза морального та духовного розвитку, соціальні конфлікти, міжнаціональна напруга,

соціокультурний простір, єдність соціуму). А особливої актуальності набуває цей процес саме у молодшому шкільному віці, оскільки цей період є найбільш чутливим для закладання основ моральної свідомості, норм поведінки та світоглядних установок.

Надати дітям знання про норми поведінки та контролювати виконання ними цих правил – нескладно. Найскладнішим є вироблення у дітей правильного ставлення до моральних норм, наслідувати хороше та вміти протистояти поганому. При цьому важливим є і те, як це робити: процес має бути не нав'язливим, а творчим та живим. Як зазначав В. Сухомлинський: «... вчення – це, перш за все, живі людські відносини. В основі цих взаємин має бути доброзичливість – абетка культури» (Сухомлинський, 1977, с. 118).

Формування морально-етичних цінностей у молодших школярів – це дуже складний та багатосторонній процес (єдність цілей, гуманістичний склад, методи, форми та засоби виховання і навчання), завдяки якому відбувається становлення особистості дитини. Але, попри наявності науково-методичного забезпечення в початковій школі, певних нововведень та прогресу в педагогічному процесі, все ще спостерігається недостатня цілеспрямованість у формуванні морально-етичних орієнтирів, недооцінка їхнього значення у формуванні гармонійної, соціально відповідальної особистості. Зокрема, сучасні соціокультурні виклики – інформаційне перевантаження, знецінення моральних авторитетів, зниження рівня міжособистісної емпатії – потребують переосмислення методів та підходів до морально-етичного виховання молодших школярів.

Таким чином, постає проблема виявлення педагогічних умов, особливостей, чинників та значення формування морально-етичних цінностей у молодших школярів з урахуванням потреб сучасного освітнього простору. Це зумовлює необхідність теоретичного осмислення та практичного вдосконалення системи морально-етичного виховання у початковій ланці освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Враховуючи актуальність обраної теми було розглянуто дослідження сучасних науковців, педагогів, психологів, які у своїх працях розглядають формування морально-етичних цінностей молодших школярів з різних сторін цього процесу. М. Копчук-Кашецька – українська дослідниця, її наукова праця зосереджена на морально-етичному вихованні молодших школярів, формуванні в них морально-етичних цінностей на уроках народознавства, вкладі українського народу в цей процес. Психолог І. Зубрицька-Макота – розглядає моральну свідомість як морально-психологічний компонент складової системи національної безпеки (Зубрицька-Макота, 2012, с. 58). І. Булах у своєму дослідженні визначає психологічні особливості й ціннісні орієнтації молодших школярів та підлітків.

Теоретичні основи формування морально-етичних цінностей дітей, їхньої суті та умов, необхідних для цього, заклали такі українські педагоги-науковці як В. Сухомлинський, І. Бех, О. Савченко, І. Зязюн, А. Костецький, П. Яцик, Г. Кульчицька та ін.

Проте, попри численні дослідження, питання формування морально-етичних понять, уявлень та цінностей у молодших школярів залишається актуальним і потребує додаткового вивчення,

зокрема в контексті специфіки молодшого шкільного віку.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування значення та особливостей формування морально-етичних понять та уявлень молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Молодший шкільний вік займає особливе місце через свою важливість у розвитку дитини. У цей період відбуваються значні зміни у дитячій психіці. Все, що вона вбирає в себе, весь її навколишній світ сприяє формуванню теоретичного мислення в легких, доступних для її віку формах. Морально-етичне виховання є важливим саме у період молодшого шкільного віку оскільки діти, опановуючи прості моральні норми через казки, ігрові ситуації, інсценування, навчаються слідувати ним у різних життєвих ситуаціях.

У молодших школярів мислення знаходиться на етапі переходу від наочно-образного до словесно-логічного та поняттєвого. Це означає, що і такі процеси як аналіз, синтез та узагальнення, якими дитина володіла певною мірою до школи, також починають перебудовуватись. Але поки що перевага належить зовнішнім чуттєвим ознакам і властивостям. Також в період молодшого шкільного віку активно формується особистість дитини та відбувається розвиток індивідуальних механізмів поведінки. Саме цей вік є початком формування моральної регуляції.

Одним із ключових завдань сучасної освіти є формування морально зрілої особистості, яка здатна діяти відповідально, дотримуючись загальнолюдських морально-етичних цінностей. У Концепції «Нова українська школа» успішний випускник – це «цілісна особистість, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення; патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини; інноватор, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя» (Нова українська школа..., 2016, с. 6). Такий підхід вимагає особливої уваги до формування у дітей молодшого шкільного віку чітких морально-етичних понять як основи для подальшого розвитку громадянської свідомості та активної життєвої позиції. В сучасному світі в школі обсяг змісту освіти стає все більшим, а його внутрішня структура – складнішою, тому і роль морального-етичного виховання у навчальному процесі зростає. Оскільки моральні знання є такими ж важливими як і знання з будь-якої іншої дисципліни, діти знайомляться з

моральними поняттями у ході вивчення навчальних предметів. Специфічною особливістю є те, що процес морально-етичного виховання неможливо виокремити у якийсь спеціальний виховний процес. Морально-етичні уявлення молодших школярів формуються під час їхньої різноманітної діяльності (в іграх, навчанні, спілкуванні, відпочинку), відносин з однолітками, старшими чи молодшими дітьми та дорослими, з якими діти вступають у контакт в тій чи іншій ситуації. Проте морально-етичне виховання залишається цілеспрямованим процесом, а отже визначає зміст, форми, методи та прийоми педагогічних дій. Унікальним у процесі морально-етичного виховання є його безперервність: він не завершується після дзвоника, а продовжується і на перервах, і на інших предметах. Будується процес морально-етичного виховання з простого до більш складного: спочатку вирішуються виховні завдання елементарного рівня, а після цього – складнішого. Для досягнення мети морально-етичного виховання (формування морально-етичних цінностей, якостей, знань, норм звичок та навичок поведінки) використовуються більш ускладнені види діяльності, до якої школярі вже звикли. Ускладнення ж можливі лише з урахуванням вікових й індивідуальних особливостей та можливостей молодших школярів. Важливим у процесі формування морально-етичних цінностей та уявлень у дітей молодшого шкільного віку є і урахування гендерних особливостей, оскільки, наприклад, у хлопчиків, на відмінну від дівчат, почуття соціальної відповідальності та емпатії є менш розвинутими.

Процес морально-етичного виховання проходить у три етапи:

1. Засвоєння початкових правил поведінки, розвиток моральних переконань.

2. Формування морально-етичних понять, цінностей та вироблення моральних почуттів.

3. Застосування морально-етичних норм у житті.

Про рівень морального розвитку особистості молодших школярів говорить ступінь сформованості в них моральних понять. Слід зауважити, що якість розвитку особистості молодшого школяра залежить не лише від вчителя та його виховної роботи, а й від власних зусиль учня, що докладаються ним під час освітнього процесу.

При формуванні морально-етичних понять та уявлень необхідно враховувати не лише специфіку вікового розвитку, але й організаційні аспекти, що сприяють ефективному вихованню:

- виховання проводиться не лише під час виховної роботи, а й поза нею;

- при створенні виховного середовища мають бути залучені всі члени педагогічного колективу;

- вчитель має бути для учнів прикладом вихованої людини, зацікавлювати та надихати дітей;

- під час будь-якої діяльності слід враховувати індивідуальні особливості та можливості, здібності та навички кожної дитини;

- залучення інших позашкільних закладів (гуртки, центри дитячої творчості, спортивні школи, бібліотеки, оздоровчі заклади);

- співпраця з батьками;

- запрошення до співпраці соціальних педагогів та психологів.

Також, для процесу морально-етичного виховання важливими є його динамічність та креативність, оскільки цей процес має бути яскравим, цікавим та легким для засвоєння та запам'ятовування.

Коли мова йде про морально-етичне виховання молодших школярів, слід враховувати і фактори, що сприяють моральному формуванню і розвитку особистості школяра, які поділяються на три групи: соціальні, біологічні та педагогічні. Незлічена кількість соціальних і біологічних факторів впливають на морально-етичне формування особистості дитини, але провідними з них вважаються педагогічні, оскільки саме вони є найбільше керованими та спрямованими на вироблення певних норм відносин (Коменський, 1940). Процес морально-етичного виховання молодших школярів передбачає цілеспрямоване надання їм знань про основні поняття та принципи суспільної моралі, що є необхідною умовою їхнього усвідомлення і подальшого застосування у практичній діяльності. Усвідомивши зміст моральних норм і цінностей, діти здатні адекватно сприймати зразки моральної поведінки, оцінювати вчинки та формувати власні моральні орієнтири. Для цього вкрай важливим є формування морально-етичних понять у молодших школярів.

Морально-етичні поняття – це група слів, що є характеристикою морально-етичних норм, принципів, цінностей, якостей та ідеалів. Кожне з цих понять має специфіку та призначення в системі знань. Вони можуть мати як позитивне, так і негативне значення. Діти опановують всі ці поняття під час навчання.

Формування морально-етичних понять у молодших школярів – це процес, який сприяє розвитку їхньої свідомості, моральних якостей, норм поведінки та цінностей. Це відбувається через виховну діяльність, як у сім'ї, так і в школі, яка спрямована на формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок та звичок поведінки.

Діти опановують всі ці поняття в процесі навчання. Оволодіння змістом морально-етичних понять є одночасно і формуванням здатності до узагальнення у дітей молодшого шкільного віку. Розвиток такої здібності в дитини стає як передумовою, так і наслідком її інтелектуальної діяльності.

Процес формування морально-етичних понять має три головні сходинки:

1. Виникнення хаотичної, неоформленої безлічі предметів, синкретичного їх зчеплення, названого одним словом.

2. Формування понять-груп за допомогою декількох об'єктивних ознак. Такого роду скупчення мають чотири види: коли будь-який помічений зовні зв'язок береться як цілісна підстава для віднесення предметів до загального класу (асоціативний); відбувається взаємне об'єднання і доповнення предметів за допомогою приватної функціональної ознаки (колекційний); здійснюється перехід комплексу від однієї ознаки до іншої таким чином, що одні предмети об'єднуються за допомогою одних, а інші – досконало інших ознак, при цьому всі вони входять в одну групу (ланцюговий); структура виглядає наступним чином: внутрішньо – комплекс, зовні – поняття (псевдорозуміння).

3. Формування справжніх понять. Тут передбачається, що дитина здатна відокремлювати і абстрагувати елементи, а потім об'єднувати в цілісне поняття поза зв'язком з предметами, до яких вони належать.

Отже, першим етапом формування морально-етичних понять є конкретно-чуттєве сприйняття, що переходить в абстрагування, після якого йде словесне визначення понять. Наступним етапом є вже саме формування понять, що відбувається завдяки переходу від абстрактного до конкретного. Таким чином, зміст поняття стає повним та зрозумілим і розкриває взаємозв'язок з іншими поняттями та їхню залежність одне від одного. Опановування змісту морально-етичних понять одночасно формує у молодших школярів здатність до узагальнення. Розвиток такої здібності в дитині стає як передумовою, так і наслідком її інтелектуальної діяльності. Оскільки у молодших школярів пізнавальна діяльність та емоційна сторона навчання є залежними одна від одної, то важливим моментом стає розуміння того, що логіка та послідовність пізнавальної діяльності молодших школярів має свої особливості й відрізняється від цього ж процесу у дорослої людини. Для початку дитині необхідно сприйняти об'єкт в емоційному плані, після чого починається взаємодія з ним і вже після того починається певне пізнання об'єкта, що відбувається на основі усвідомлення та осмислення своїх дій. Врахування емоційного

сприйняття є важливою складовою процесу формування морально-етичних понять молодших школярів.

Молодший шкільний вік є саме тим періодом розвитку, коли в дітей спостерігається високий рівень сприйняття та засвоєння морально-етичних норм та правил. У молодших школярів починається становлення їхнього соціального «Я», що призводить до серйозного перегляду цінностей: те, що пов'язано з грою стає менш цінним та важливим, а те, що стосується навчальної, пізнавальної діяльності переходить на перший план. В цей час у поведінці молодших школярів спостерігається втрата дитячої безпосередності, для них бути хорошим учнем означає стати дорослим. Отже, говорячи про морально-етичне виховання молодших школярів, необхідно виокремити три сторони особистості (емоційну, вольову, пізнавальну), що створює основні компоненти формування морально-етичних понять:

- Когнітивний (пізнавальний) – оволодіння молодшими школярами знаннями, що мають в собі ознаки морально-етичних понять та зміст морально-етичних відносин; сприяє морально-етичному розвитку учнів, формуванню в них моральної позиції відносно себе та людей, що їх оточують.

- Мотиваційний – є як важливим фактором діяльності, так і рушійною основою особистості; у дорослої людини цей компонент виражається у потребі до самореалізації та самовираження власного морально-етичного потенціалу, проте у дітей молодшого шкільного віку він знаходиться лише на стадії становлення.

- Емоційно-чуттєвий – є комплексом емоцій та почуттів, що пов'язані з усвідомленням морально-етичних понять.

Згідно з класифікацією морально-етичних цінностей, на основі яких формується моральна свідомість молодших школярів, можна визначити такі основні складові:

- Відносини: співчуття, любов, дружба.
- Почуття: обов'язок, повага, вдячність, справедливість.
- Якісні риси: щедрість, доброта, чесність, вірність.

Такі цінності є основою для формування моральних орієнтирів у дітей молодшого шкільного віку і забезпечують розвиток морально-етичних уявлень на різних етапах їхнього навчання та виховання. Вони розвиваються не лише через внутрішню мотивацію учнів, а й завдяки цілеспрямованому педагогічному впливу, який допомагає дитині не тільки засвоїти морально-етичні уявлення, а й навчити їхньому практичному застосуванню у повсякденному житті.

Таким чином, урахування психологічних особливостей молодших школярів та важливість педагогічного впливу під час формування морально-етичних цінностей є важливими аспектами для досягнення успіху в цьому процесі.

Висновки. Осмислення та засвоєння морально-етичних понять є складним

когнітивним процесом, що не може бути зведений до механічного заучування. Молодший шкільний вік є сенситивним (чутливим) щодо усвідомлення морально-етичних норм, тому на сучасну українську школу лягає велика відповідальність щодо формування морально-етичних уявлень, понять, норм, основ і цінностей молодших школярів.

**Список використаних джерел**

- Зубрицька-Макота, І.В. (2012). Моральна свідомість як морально-психологічний компонент складової системи національної безпеки. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2 (1). С. 58–68.
- Коменський, Я.А. (1940). *Вибрані педагогічні твори: у 2-х т.* Київ. (1). 246 с.
- Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи.* Метод. посіб. (2016). Київ: МОН. 39 с.
- Сухомлинський, В.О. (1977). *Вибрані твори: у 5 т.* (3). Київ. 677 с.

**Відомості про автора:**

**Григор'єва Яна Вікторівна**

grigorieva.y20@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-178-182

*Матеріал надійшов до редакції 19. 03. 2025 р.  
Прийнято до друку 16. 04. 2025 р.*

**References**

- Zubrytska-Makota, I.V. (2012). Moral consciousness as a moral-psychological component of the national security system. *Scientific Bulletin of the Lviv State University of Internal Affairs. Psychological Series. Issue 2 (1)*. P. 58-68. [in Ukrainian]
- Komensky, Y.A. (1940). *Selected Pedagogical Works: In 2 Volumes.* Kyiv, Vol. 1. 246 p. [in Ukrainian]
- New Ukrainian School: Conceptual Principles of Secondary School Reform. Methodological Guide.* Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine, 2016. 39 p. [in Ukrainian]
- Sukhomlynskyi, V.O. (1977). *Selected Works: In 5 Volumes.* Kyiv, 1977. Vol. 3. 677 p. [in Ukrainian]

**Information about the author:**

**Hryhorieva Yana Victorivna**

grigorieva.y20@gmail.com

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-178-182

*Received at the editorial office 19. 03. 2025.  
Accepted for publishing 16. 04. 2025.*

УДК 37.013:007.1:004.9

## ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Максим Євлах

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотація:**

У статті визначено, що медіаграмотність охоплює не лише здатність користуватися технологіями, але й усвідомлювати їхній вплив на суспільство, тобто це комплекс навичок, що включає критичне мислення, аналітичні здібності та етичні принципи. Значення медіаграмотності для фахівців з цифрових технологій важко переоцінити, оскільки вона дозволяє їм ефективно виконувати свої професійні обов'язки та активно брати участь в інформаційному просторі. Крім того, у статті охарактеризовано особливості формування медіаграмотності у підготовці фахівців з цифрових технологій в США, Великій Британії, Німеччині, Франції та Канаді, що дало змогу виокремити їхні суттєві відмінності. У Канаді та США акцент роблять на критичному мисленні та соціальних аспектах, в той час як Німеччина та Франція більше фокусуються на технічних навичках та етичних питаннях. Велика Британія, у свою чергу, поєднує різні підходи, беручи до уваги особливості медіа та комунікацій. Проаналізовано наукові дослідження щодо формування медіаграмотності у майбутніх фахівців з цифрових технологій в різних країнах, підкреслено необхідність систематизації зарубіжних наукових підходів за вказаною тематикою. Зокрема, у статті виокремлено такі підходи до формування медіаграмотності у майбутніх фахівців з цифрових технологій: системний, компетентнісний, діяльнісний, структурно-функціональний, особистісно-орієнтований, медіавиховання, протекціоністський, андрагогічний та підхід культурної компетентності. Систематизація наукових напрацювань щодо формування медіаграмотності у майбутніх фахівців з цифрових технологій у різних країнах також дозволяє визначити особливості у підготовці фахівців з цифрових технологій в залежності від культурних, соціальних та освітніх особливостей кожної країни. Це надає можливість здобути різний досвід, який може бути корисним для адаптації медіаграмотності в Україні, враховуючи сучасні потреби та виклики.

**Ключові слова:**

зарубіжний досвід; медіаграмотність; професійна підготовка; фахівці; цифрові технології.

**Resume:**

**Yevlakh Maksym. Foreign experience in developing media literacy in the professional training of digital technology specialists.**

The article defines that media literacy includes not only the ability to use technologies, but also to be aware of their impact on society, that is, it is a set of skills that includes critical thinking, analytical abilities and ethical principles. The value of media literacy for digital technology professionals cannot be overestimated, as it allows them to effectively perform their professional duties and actively participate in the information space. In addition, the article describes the peculiarities of media literacy formation in the training of digital technology specialists in the USA, Great Britain, Germany, France and Canada, which makes it possible to highlight their essential differences. Canada and the USA emphasize critical thinking and social aspects, while Germany and France focus more on technical skills and ethical issues. Great Britain, in turn, combines different approaches, taking into account the peculiarities of media and communications. Analyzing scientific research on the formation of media literacy among future specialists in digital technologies in different countries, it is necessary to emphasize the need to systematize foreign scientific approaches on the specified topic. In particular, the article highlights the following approaches to the formation of media literacy among future specialists in digital technologies: systemic, competent, active, structural-functional, personal-oriented, media education, protecting, andragogic and cultural competence approach. The systematization of scientific research on the formation of media literacy among future specialists in digital technologies in different countries also made it possible to determine the peculiarities in the training of specialists in digital technologies depending on the cultural, social and educational characteristics of each country. This provides an opportunity to gain various experiences that can be useful for the adaptation of media literacy in Ukraine, taking into account modern needs and challenges.

**Key words:**

foreign experience; media literacy; professional training; specialists; digital technologies.

Постановка проблеми. У сучасному інформаційному суспільстві медіаграмотність стає критично важливою для успішної професійної діяльності фахівців з цифрових технологій. Незважаючи на це, в більшості країн формування медіаграмотності в системі професійної підготовки залишається недостатньо розвиненим. Це визначає необхідність формування медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій, оскільки вказана тема є актуальною проблемою, яка потребує комплексного підходу, який буде включати розвиток навчальних програм, підготовку викладачів та створення умов для практичного навчання. Розв'язання цих питань стане запорукою підвищення якості освіти та підготовки конкурентоспроможних фахівців на ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зі зростанням інтересу до оцінки ефективності

навчальних програм відповідно зростає актуальність медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій. Відповідно її дослідженнями серед вітчизняних науковців займалися: О. Єжова (2024) та К. Біницька (2014), які запропонували різні критерії та методи оцінювання результатів навчання.

В той же час, у публікаціях закордонних науковців: V. Biletsky, H. Onkovych & O. Yanyshyn (2019), E. Gaines, 2010, M. Bulger, & P. Davison (2018) обговорюється доцільність впровадження медіаграмотності в навчальні програми технічних спеціальностей, серед яких навчальні програми для підготовки фахівців з цифрових технологій, що позитивно впливає на формування всебічно розвинених фахівців.

Крім того, дослідження таких науковців як: Y. Bektaş & M. Alver (2020), V. Milenkova (2019) підкреслюють, що формування медіаграмотності

є міждисциплінарним процесом, який об'єднує елементи технологій, соціології, психології та медіаосвіти.

Варто акцентувати увагу на тому, що А. Orozova, С. Alamanova & А. Kazakov (2021) підкреслюють важливість комплексного підходу до визначення медіаграмотності, що включає критичне мислення, аналіз медіа-контенту, а також навички створення власних медіа-продуктів.

Формулювання цілей статті. Основна мета статті полягає в системному аналізі та узагальненні міжнародного досвіду в сфері медіаграмотності у професійній підготовці майбутніх фахівців з цифрових технологій.

Відповідно до поставленої мети необхідно виконати такі завдання:

- проаналізувати різні підходи до формування медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій у країнах з розвинутими системами освіти: США, Великій Британії, Німеччині, Франції та Канаді;

- визначити відмінні риси у формуванні медіаграмотності під час професійної підготовки фахівців з цифрових технологій у США, Великій Британії, Німеччині, Франції та Канаді;

- визначити зарубіжні наукові підходи до формування медіаграмотності у майбутніх фахівців з цифрових технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному світі інформаційні технології займають центральне місце в житті суспільства, відповідно медіаграмотність стає надзвичайно важливою компетенцією. Вона включає в себе здатність критично сприймати інформацію, аналізувати медіа-контент і ефективно використовувати цифрові технології.

Заслуговує на увагу той факт, що особливо актуально це для фахівців з цифрових технологій, адже їхня діяльність безпосередньо пов'язана з обробкою та створенням інформації. Крім того, сучасний ринок праці вимагає високих медіаграмотних навичок, що можливе за умови інтеграції міжнародних стандартів у підготовці фахівців з цифрових технологій, що допоможе їм бути більш конкурентоспроможними. Саме тому аналіз зарубіжного досвіду формування медіаграмотності у професійній підготовці таких фахівців є актуальним та необхідним.

У наукових колах висловлюється думка, що для вивчення зарубіжного досвіду формування медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій доцільно охарактеризувати особливості у країнах з розвинутими системами освіти: США, Великій Британії, Німеччині, Франції та Канаді.

Варто наголосити, що у цьому контексті формування медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій у

США є важливим аспектом освітньої політики, що спрямований на підготовку студентів до роботи в інформаційному суспільстві. У сучасному світі, де цифрові технології та медіа відіграють ключову роль, медіаграмотність стає необхідною складовою професійних навичок (Toiskin & Krasilnikov, 2009).

*Особливостями формування медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій у США є:*

1. Медіаграмотність охоплює здатність аналізувати, оцінювати і створювати медіа-контент, а також критично сприймати інформацію. Для фахівців з цифрових технологій це включає: розуміння різноманітних медіа-форматів і платформ; вміння працювати з інформацією з різних джерел; етичні аспекти роботи з медіа.

2. У США медіаграмотність інтегрується в навчальні програми через кілька ключових стратегій:

- крос-дисциплінарний підхід – медіаграмотність викладається не лише в рамках курсів з медіа, але й у комп'ютерних науках, інформаційних технологіях та бізнес-курсах. Це забезпечує всебічний розвиток навичок;

- проєктне навчання – студенти залучаються до реальних проєктів, які вимагають створення та аналізу медіа-контенту. Це може включати розробку веб-сайтів, створення мультимедійних презентацій або проведення маркетингових кампаній;

- використання сучасних технологій – інтеграція новітніх технологій, таких як штучний інтелект та аналітика даних, для навчання медіаграмотності. Студенти вивчають, як саме вказані технології можуть бути використані для збору та аналізу інформації.

3. Методики навчання:

- активні методи навчання – дискусії, групові проєкти та рольові ігри, що допомагають студентам розвивати критичне мислення та навички аналізу медіа;

- воркшопи та тренінги – проведення семінарів, які фокусуються на практичному застосуванні медіаграмотності, включаючи вміння виявляти дезінформацію і створювати етичний медіа-контент;

- співпраця з індустрією – взаємодія з професіоналами медіа-індустрії, що забезпечує студентам доступ до актуальної інформації та практичного досвіду.

4. Оцінка рівня медіаграмотності студентів проводиться через:

- проєктні роботи, які демонструють навички аналізу та створення медіаконтенту;

- тести та опитування, що дозволяють оцінити знання студентів з етичних аспектів медіа та

їхньої здатності критично оцінювати інформацію.

Таким чином, формування медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій у США є ключовим чинником для успішної кар'єри в інформаційному суспільстві. Інтеграція медіаграмотності в навчальні програми, використання активних методів навчання та співпраця з індустрією забезпечують студентам необхідні навички для ефективного споживання та створення медіаконтенту в цифровому світі.

*Що стосується формування медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій у Великій Британії, то слід відмітити декілька особливостей:*

– інтеграція в навчальні програми: медіаграмотність активно інтегрується у навчальні плани курсів з цифрових технологій, забезпечуючи студентів знаннями про етичні, правові та соціальні аспекти використання медіа та технологій.

– практичний підхід: розробка практичних проектів, які дозволяють студентам набути досвіду роботи з різними медіаформатами, в тому числі створенням контенту, аналізом даних і комунікацією;

– критичне мислення: навчальні програми акцентують увагу на розвитку критичного мислення, навичок оцінки достовірності джерел інформації та розуміння медіаплатформ;

– співпраця з промисловістю: університети співпрацюють з підприємствами та медіаорганізаціями, що дозволяє студентам отримувати практичний досвід та доступ до реальних кейсів;

– фокус на етиці та відповідальності: особлива увага приділяється етичним питанням, таким як захист даних, конфіденційність та вплив медіа на суспільство;

– використання сучасних технологій: викладання базується на використанні новітніх цифрових інструментів, що допомагає студентам бути в курсі актуальних тенденцій у технологіях;

– підтримка з боку уряду: уряди Великої Британії підтримують ініціативи з медіаграмотності, що підкреслює важливість цієї теми в освіті.

Таким чином, перелічені особливості допомагають готувати фахівців, здатних ефективно орієнтуватися в цифровому середовищі та відповідально використовувати медіа.

*Щодо формування медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій у Німеччині, слід відмітити приділення їй особливої уваги як важливої*

*складової освіти. У країні активно впроваджують програми, що допомагають студентам розвивати критичне мислення, навички аналізу та оцінювання інформації з різних медіа-джерел.*

Університети та коледжі в Німеччині включають курси з медіаграмотності в свої навчальні плани, що допомагає студентам розуміти, як працюють медіа та як їх можна використовувати в професійній діяльності. Також студенти, майбутні фахівці з цифрових технологій отримують можливість працювати з різними медіаформатами, створювати контент та аналізувати інформацію, що включає роботу з соціальними мережами, блогами, відео та іншими цифровими платформами (Hobbs, 2010).

Програми навчання в університетах та коледжах Німеччини акцентують увагу на розвитку критичного мислення, що дозволяє студентам оцінювати достовірність джерел інформації та виявляти маніпуляції. Крім того, взаємодія з компаніями та експертами галузі сприяє практичному застосуванню медіаграмотності у реальних проектах, де студенти можуть використовувати свої знання для розв'язання практичних завдань.

Важливим аспектом є також навчання етичним стандартам використання медіа, що включає обговорення питань приватності, авторських прав та відповідальності за контент.

Отже, формування медіаграмотності у Німеччині є ключовим елементом підготовки фахівців з цифрових технологій, що дозволяє їм ефективно орієнтуватися в складному медіапейзажі та приймати обґрунтовані рішення у своїй професійній діяльності.

Наступною країною, в якій доцільно розглянути формування медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій є Франція, де ключовим елементом сучасної освітньої системи є врахування впливу цифрових медіа на суспільство. У контексті зростання інформаційних технологій та викликів, пов'язаних із дезінформацією, медіаграмотність стає необхідною для підготовки конкурентоспроможних фахівців.

*Медіаграмотність у Франції охоплює здатність критично оцінювати, аналізувати, створювати і етично використовувати медіа-контент.* Для фахівців з цифрових технологій це передбачає: розуміння різноманітних медіа-платформ та їхнього функціонування; вміння аналізувати інформацію з різних джерел; знання етичних аспектів медійної діяльності.

У Франції медіаграмотність інтегрується в освітні програми через кілька основних стратегій:

– медіаграмотність викладається на курсах з інформаційних технологій, журналістики, медіа-досліджень і комунікацій, що дозволяє студентам

отримувати комплексні знання, що поєднують теорію та практику;

– студенти залучаються до проєктів, які включають створення медіаконтенту, розробку веб-сайтів та програмування, що дозволяє застосовувати теоретичні знання в реальних ситуаціях;

– інтеграція новітніх технологій, таких як штучний інтелект, віртуальна реальність та аналітика даних, для покращення медіаграмотності.

Особливої уваги потребує тісна взаємодія з представниками медіа-індустрії, що надає студентам можливість отримувати актуальні знання та практичний досвід використання групових проєктів, дебатів та рольових ігор і допомагає студентам розвивати критичне мислення та аналітичні навички.

Оцінка рівня медіаграмотності студентів проводиться через різноманітні проєктні роботи, які демонструють навички створення та аналізу медіа-контенту.

Таким чином, формування медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій у Франції є важливим аспектом, який допомагає студентам адаптуватися до викликів сучасного інформаційного суспільства. Інтеграція медіаграмотності в навчальні програми, використання активних методів навчання та співпраця з індустрією забезпечують студентам необхідні навички для ефективно професійної діяльності у світі цифрових технологій.

*Що стосується особливостей формування медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій у Канаді*, слід зауважити: по-перше, медіаграмотність викладається в рамках курсів з інформаційних технологій, медіа-досліджень, журналістики та комунікацій, що забезпечує студентам широку базу знань.

По-друге, студенти залучаються до проєктів, які включають створення медіаконтенту, розробку веб-сайтів і програмування, що дозволяє їм застосовувати теоретичні знання в реальних умовах.

По-третє, відбувається інтеграція новітніх технологій, таких як штучний інтелект, аналітика даних і віртуальна реальність, у навчальний процес для підвищення медіаграмотності.

Оцінка рівня медіаграмотності студентів здійснюється через проведення тестів та опитувань, що дозволяють оцінити знання студентів про етичні аспекти медіа та їхню здатність критично оцінювати інформацію. Організація семінарів, зосереджених на практичному застосуванні медіаграмотності, зокрема на виявленні дезінформації та етичному створенні контенту (Erdem & Erişti, 2022).

Отже, формування медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій у Канаді є важливим кроком у підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно працювати в інформаційному суспільстві. Інтеграція медіаграмотності в навчальні програми, використання активних методів навчання та співпраця з індустрією забезпечують студентам необхідні навички для успішної діяльності у світі цифрових технологій.

На основі вищезазначеного доцільно визначити *відмінні риси у формуванні медіаграмотності під час професійної підготовки фахівців з цифрових технологій у різних країнах: США, Великій Британії, Німеччині, Франції та Канаді* (таблиця 1).

Таким чином, формування медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій відрізняється в залежності від культурних, соціальних і освітніх особливостей кожної країни. Це дозволяє отримувати різноманітний досвід, який може бути корисним для адаптації медіаграмотності в Україні, враховуючи потреби та виклики сьогодення.

*Синтезуючи наукові напрацювання щодо формування медіаграмотності у майбутніх фахівців з цифрових технологій у різних країнах, варто наголосити на необхідності систематизації зарубіжних наукових підходів до формування медіаграмотності у фахівців з цифрових технологій* (таблиця 2).

Так, *системний підхід* до вивчення медіаграмотності майбутніх фахівців з цифрових технологій передбачає комплексний аналіз цієї компетенції в різних аспектах, який включає не лише засвоєння знань про медіа, але й розвиток навичок критичного мислення, уміння аналізувати медійні матеріали, а також ефективно та безпечно використання цифрових ресурсів.

Наступний підхід – *компетентнісний підхід* до медіаграмотності майбутніх фахівців з цифрових технологій зосереджується на розвитку ключових компетенцій, які необхідні для успішної професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Такий підхід акцентує увагу на практичному застосуванні знань та навичок, що дозволяє студентам бути більш готовими до реальних викликів у своїй кар'єрі.

Компетентнісний підхід до медіаграмотності майбутніх фахівців з цифрових технологій сприяє формуванню не лише теоретичних знань, але й практичних навичок, необхідних для ефективно роботи в сучасному інформаційному середовищі. Інтеграція цього підходу в освітні програми дозволяє підготувати фахівців, здатних адекватно реагувати на виклики і використовувати можливості, які надають нові медіа та цифрові технології.

**Відмінні риси у формуванні медіаграмотності під час професійної підготовки фахівців з цифрових технологій у різних країнах**

Країна	Елементи формування медіаграмотності у підготовці фахівців з цифрових технологій	Характеристика особливостей формування медіаграмотності під час професійної підготовки фахівців з цифрових технологій
США	Інтеграція в навчальні програми	Медіаграмотність важлива, але може бути представлена в окремих курсах або ініціативах, які не завжди інтегровані в основний навчальний план
Велика Британія		Медіаграмотність включається в навчання з комунікаційних наук, але може бути менш формалізованою у загальноосвітніх програмах
Німеччина		Інтеграція медіаграмотності в освітні програми акцентує увагу на технічних навичках та практичних аспектах використання медіа
Франція		Медіаграмотність вбудована в освітні програми, з акцентом на етичні питання та соціальну відповідальність
Канада		Медіаграмотність є невід'ємною частиною навчальних програм на всіх рівнях освіти, з акцентом на критичне мислення, аналіз інформації та використання медіа в професійній діяльності
США та Канада	Підходи до критичного мислення	В обох країнах акцентують увагу на розвитку критичного мислення, навчанні аналізу інформації та виявленню дезінформації
Велика Британія		Критичне мислення є важливим, але акцент може бути більше на аналізі літератури та медіа-контенті
Німеччина		Хоча критичне мислення розвивається, акцент більше на технічних навичках
Франція		Критичне мислення важливе з акцентом на соціальну відповідальність
США та Канада	Співпраця з індустрією	Співпраця з громадськими організаціями та медіа є важливою, що допомагає в практичному навчанні
Велика Британія		Активна співпраця з медіа та культурними інституціями для підтримки програм медіаграмотності
Німеччина та Франція		Співпраця з промисловістю зосереджена на технічних аспектах, з метою підготовки спеціалістів, які відповідають вимогам ринку
США	Цифрова етика і відповідальність	Етичні питання розглядаються, але можуть бути більше орієнтовані на свободу слова та її обмеження
Велика Британія		Питання етики важливі, але акцентуються в контексті регулювання медіа
Німеччина та Франція		У цих країнах акцентують увагу на етичних питаннях, включаючи авторські права та соціальну відповідальність
Канада		Великий акцент на цифровій етиці, конфіденційності даних і соціальній відповідальності
США	Методи навчання	Використовуються новітні технології, але акцент може бути на традиційних методах
Велика Британія		Сильний акцент на семінарських заняттях та практичному навчанні
Німеччина		Більш структуровані підходи до навчання з акцентом на технічні аспекти
Франція		Використання сучасних технологій та інтерактивних методів навчання
Канада		Використання інтерактивних платформ і мультимедійних ресурсів для залучення студентів

**Характеристика зарубіжних наукових підходів до формування медіаграмотності у майбутніх фахівців з цифрових технологій**

№ п/п	Підходи до вивчення медіаграмотності майбутніх фахівців з цифрових технологій	Характеристика підходу
1	Системний підхід	передбачає комплексний аналіз цієї компетенції в різних аспектах
2	Компетентнісний підхід	зосереджується на розвитку ключових компетенцій, які необхідні для успішної професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства
3	Діяльнісний підхід	акцентує увагу на практичному застосуванні знань і навичок у реальних умовах
4	Структурно-функціональний підхід	фокусується на аналізі складових частин цієї компетенції та їхньому взаємозв'язку, а також на функціях, які вона виконує у професійній діяльності
5	Особистісно-орієнтований підхід	акцентує увагу на розвитку індивідуальних здібностей, інтересів і потреб студентів
6	Медіавиховання	фокусується на розвиток у студентів критичного мислення, навичок аналізу медіа-контенту, а також на формуванні свідомого і відповідального ставлення до медійних ресурсів
7	Протекціоністський підхід	акцентує увагу на захисті особистості від негативного впливу медіа та формуванні безпечного інформаційного середовища
8	Андрагогічний підхід	фокусується на навчанні дорослих, є особливо важливим у контексті формування медіаграмотності майбутніх фахівців з цифрових технологій
9	Підхід культурної компетентності	акцентує увагу на важливості культурних аспектів у сприйнятті та створенні медійного контенту

Щодо *діяльнісного підходу* до медіаграмотності майбутніх фахівців з цифрових технологій, то він акцентує увагу на практичному застосуванні знань і навичок у реальних умовах. Цей підхід спрямований на формування активної позиції студентів, їхньої здатності до самостійної діяльності та критичного осмислення медійного контенту.

Діяльнісний підхід до медіаграмотності майбутніх фахівців з цифрових технологій акцентує увагу на розвитку практичних навичок і критичного мислення через активну участь у навчальному процесі, що забезпечує студентам можливість не лише отримати теоретичні знання, але й набратися досвіду, необхідного для успішної професійної діяльності в умовах сучасного інформаційного середовища (Buchatska, Zarichna, Matiienko & Khurtenko, 2024).

*Структурно-функціональний підхід* до медіаграмотності майбутніх фахівців з цифрових технологій фокусується на аналізі складових частин цієї компетенції та їхньому взаємозв'язку, а також на функціях, які вона виконує у професійній діяльності та дозволяє створити цілісну картину медіаграмотності й визначити її значення для підготовки фахівців.

Структурно-функціональний підхід до медіаграмотності майбутніх фахівців з цифрових технологій допомагає зрозуміти, як різні елементи медіаграмотності взаємодіють між собою і як вони сприяють формуванню компетентних спеціалістів. Це, в свою чергу, підкреслює необхідність інтеграції цих знань і навичок у навчальні програми, що забезпечить підготовку фахівців, готових до викликів сучасного інформаційного суспільства.

Ще одним підходом до медіаграмотності майбутніх фахівців з цифрових технологій є *особистісно-орієнтований підхід*, який акцентує увагу на розвитку індивідуальних здібностей, інтересів і потреб студентів. Він передбачає врахування особистісних характеристик, що допомагає створити більш ефективне та мотивуюче навчальне середовище.

Особистісно-орієнтований підхід до медіаграмотності майбутніх фахівців з цифрових технологій дозволяє формувати не лише професійні навички, але й особистісні якості. Такий підхід створює умови для активної участі студентів у навчальному процесі, сприяє розвитку їхніх інтересів та креативності, що є надзвичайно важливим у сучасному інформаційному суспільстві.

Крім того, *медіавиховання* є ключовим елементом у формуванні медіаграмотності майбутніх фахівців з цифрових технологій. Цей процес спрямований на розвиток у студентів критичного мислення, навичок аналізу медіаконтенту, а також на формування свідомого і відповідального ставлення до медійних ресурсів.

Медіавиховання є невід'ємною частиною медіаграмотності майбутніх фахівців з цифрових технологій, сприяючи формуванню критичного, етичного та свідомого ставлення до медіа, що забезпечує студентам розвиток навичок, які необхідні для ефективної роботи в інформаційному середовищі, а також допомагає їм стати активними та відповідальними учасниками медійного простору.

*Протекціоністський підхід* до медіаграмотності майбутніх фахівців з цифрових технологій акцентує увагу на захисті особистості від негативного впливу медіа та формуванні безпечного інформаційного середовища. Він передбачає розвиток у студентів навичок, які допоможуть їм критично сприймати медіаконтент й уникати маніпуляцій.

*Протекціоністський підхід* до медіаграмотності майбутніх фахівців з цифрових технологій спрямований на формування обізнаності та навичок, необхідних для захисту від негативного впливу медіа. Крім того, цей підхід допомагає студентам не лише адаптуватися до інформаційного середовища, але й стати відповідальними споживачами медіа, здатними критично оцінювати контент і приймати обґрунтовані рішення.

Підхід, який фокусується на навчанні дорослих та є особливо важливим у контексті формування медіаграмотності майбутніх фахівців з цифрових технологій – це *андрагогічний підхід*. Він враховує специфіку навчання дорослих, їхнє життя, досвід та мотивацію.

*Андрогогічний підхід* до формування медіаграмотності майбутніх фахівців з цифрових технологій забезпечує адаптацію навчального процесу до потреб і вимог дорослих студентів, що сприяє розвитку навичок, необхідних для критичного сприйняття медіа, усвідомленого споживання інформації та ефективного використання цифрових технологій у професійній діяльності.

*Підхід культурної компетентності* в медіаграмотності майбутніх фахівців з цифрових технологій акцентує увагу на важливості

культурних аспектів у сприйнятті та створенні медійного контенту. Такий підхід підкреслює, що медіаграмотність повинна включати знання про культурні контексти, різноманітність і соціальну динаміку, що впливають на медіа.

Підхід культурної компетентності у формуванні медіаграмотності майбутніх фахівців з цифрових технологій допомагає студентам усвідомити значення культурних факторів у медіа, що сприяє розвитку критичного мислення, творчості та здатності до адаптації в глобальному інформаційному середовищі, що є важливим для успішної професійної діяльності.

Висновки. Отже, медіаграмотність – це не лише вміння користуватися технологіями, але й розуміння їхнього впливу на суспільство, адже це комплекс навичок, який включає в себе критичне мислення, аналітичні здібності та етичні принципи. Важливість медіаграмотності для фахівців з цифрових технологій важко переоцінити, адже вона дозволяє їм не лише ефективно виконувати свої професійні обов'язки, але й бути активними учасниками інформаційного простору.

Формування медіаграмотності у професійній підготовці фахівців з цифрових технологій в США, Великій Британії, Німеччині, Франції та Канаді має спільні риси, але також суттєві відмінності. Канада та США акцентують увагу на критичному мисленні та соціальних аспектах, тоді як Німеччина та Франція більше зосереджені на технічних навичках та етичних питаннях. Велика Британія поєднує різні підходи, враховуючи специфіку медіа та комунікацій.

Синтезуючи наукові напрацювання щодо формування медіаграмотності у майбутніх фахівців з цифрових технологій у різних країнах, варто наголосити на необхідності систематизації зарубіжних наукових підходів до формування медіаграмотності у фахівців з цифрових технологій. Зокрема, виокремлено наступні підходи: системний підхід, компетентнісний підхід, діяльнісний підхід, структурно-функціональний підхід, особистісно-орієнтований підхід, медіавиховання, протекціоністський підхід, андрагогічний підхід, підхід культурної компетентності.

Перспективою подальших досліджень є необхідність детального дослідження з метою вивчення адаптації успішних зарубіжних практик формування медіаграмотності у майбутніх фахівців з цифрових технологій до українського контексту, враховуючи культурні та соціальні особливості.

#### Список використаних джерел

Єжова, О. (2024). Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі технологій і дизайну засобами цифрових технологій. *Журнал Прикарпатського*

#### References

Yezhova, O. (2024). Professional training of future specialists in the field of technology and design using digital technologies. *Journal of Vasyl Stefanyk Prykarpattia*

- національного університету імені Василя Стефаника, 11 (1), 20–24. DOI: <https://doi.org/10.15330/jpnu.11.1.20-24>.
- Біницька, К.М. (2014). Досвід розвитку медіаосвіти в зарубіжних країнах. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 1, 37–44. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/197309>.
- Bektaş, Y.A., & Alver, M. (2020). Evaluation of Student Attitudes and Teacher and Teacher Candidate Opinions Regarding the Media Literacy Course. *Mersin University Faculty of Education Journal*, 16 (3), 546–572.
- Biletsky, V., Onkovych, H., & Yanyshyn, O. (2019). Media education technologies in developing students professional competence. *Scientific Journal WEST-EAST*, 2 (1), 110–114. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/items/739f4737-4e19-46a8-92a8-771d9134c452>.
- Buchatska, S., Zarichna, O., Matiienko, O., & Khurtenko, O. (2024). Enhancing media literacy skill building in pedagogical universities: Our view and experience. *East European Journal of Psycholinguistics*, 11 (1), 47–62. <https://doi.org/10.29038/eejpl.2024.11.1.buc>.
- Bulger, M. ve Davison, P. (2018). The promises, challenges, and futures of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 10 (1), 1–21. URL: <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol10/iss1/1/>.
- Erdem, C., & Erişti, B. (2022). Implementation and Evaluation of a Media Literacy Skills Curriculum: An Action Research Study. *International Journal of Modern Education Studies*, 6 (1), 21–50. URL: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2553094>.
- Gaines, E. (2010). Media Literacy and Semiotics. In: Media Literacy and Semiotics. Semiotics and Popular Culture. *Palgrave Macmillan*. [https://doi.org/10.1057/9780230115514\\_2](https://doi.org/10.1057/9780230115514_2).
- Hobbs, R. (2010). Digital and media literacy: A plan of action. *Washington, DC: The Aspen Institute*. URL: [https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/files/content/docs/Digital\\_and\\_Media\\_Literacy.pdf](https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/files/content/docs/Digital_and_Media_Literacy.pdf).
- Milenkova, V (2019) Digital Literacy and inequalities in knowledgesociety. *Ethical Studies* 4 (2): 290-300.
- Orozonova, A., Alamanova, C. & Kazakov, A. (2021). Media literacy of future higher education applicants from theory to practice. *Futurity Education*, 1 (1), 48–57. <https://doi.org/10.57125/FED/2022.10.11.5>.
- Toiskin, V.S., Krasilnikov, V.V. (2009). Media education in information-educational environment, 122. *National University*, 11 (1), 20–24. <https://doi.org/10.15330/jpnu.11.1.20-24> [in Ukrainian].
- Binytska, K.M. (2014). Experience in the development of media education in foreign countries. *Collection of scientific works of the Uman State Pedagogical University*, 1, 37–44. <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/197309> [in Ukrainian].
- Bektaş, Y.A., & Alver, M. (2020). Evaluation of Student Attitudes and Teacher Candidate Opinions Regarding the Media Literacy Course. *Mersin University Faculty of Education Journal*, 16 (3), 546–572 [in English]
- Biletsky, V., Onkovych, H., & Yanyshyn, O. (2019). Media education technologies in developing students professional competence. *Scientific Journal WEST-EAST*, 2 (1), 110–114. <https://repository.kpi.kharkov.ua/items/739f4737-4e19-46a8-92a8-771d9134c452> [in English]
- Buchatska, S., Zarichna, O., Matiienko, O., & Khurtenko, O. (2024). Enhancing media literacy skill building in pedagogical universities: Our view and experience. *East European Journal of Psycholinguistics*, 11 (1), 47–62. <https://doi.org/10.29038/eejpl.2024.11.1.buc> [in English]
- Bulger, M. ve Davison, P. (2018). The promises, challenges, and futures of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 10 (1), 1–21. <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol10/iss1/1/> [in English]
- Erdem, C., & Erişti, B. (2022). Implementation and Evaluation of a Media Literacy Skills Curriculum: An Action Research Study. *International Journal of Modern Education Studies*, 6 (1), 21–50. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2553094> [in English]
- Gaines, E. (2010). Media Literacy and Semiotics. In: Media Literacy and Semiotics. Semiotics and Popular Culture. *Palgrave Macmillan*. [https://doi.org/10.1057/9780230115514\\_2](https://doi.org/10.1057/9780230115514_2) [in English]
- Hobbs, R. (2010). Digital and media literacy: A plan of action. *Washington, DC: The Aspen Institute*. [https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/files/content/docs/Digital\\_and\\_Media\\_Literacy.pdf](https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/files/content/docs/Digital_and_Media_Literacy.pdf) [in English]
- Milenkova, V (2019) Digital Literacy and inequalities in knowledgesociety. *Ethical Studies* 4 (2): 290-300 [in English]
- Orozonova, A., Alamanova, C. & Kazakov, A. (2021). Media literacy of future higher education applicants from theory to practice. *Futurity Education*, 1 (1), 48–57. <https://doi.org/10.57125/FED/2022.10.11.5> [in English]
- Toiskin, V.S., Krasilnikov, V.V. (2009). Media education in information-educational environment, 122 [in English]

**Відомості про автора:**

**Євлах Максим Олексійович**

maksym\_yevlakh@mdp.u.edu.ua

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-183-190

Матеріал надійшов до редакції 03. 06. 2025 р.  
Прийнято до друку 13. 06. 2025 р.

**Information about the author:**

**Yevlakh Maksym Oleksiiovych**

maksym\_yevlakh@mdp.u.edu.ua

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-183-190

Received at the editorial office 03. 06. 2025.  
Accepted for publishing 13. 06. 2025.

УДК 37.396.68:004

## МЕТОДИ ТА ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З КІБЕРНЕТИЧНОЇ БЕЗПЕКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ

Кирило Комарницький

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотація:**

У статті обґрунтовано тлумачення поняття «формування компетентності з кібернетичної безпеки» в аспекті професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів. Також у статті визначено та охарактеризовано ефективні методи формування компетентності з кібернетичної безпеки, які доцільно використовувати в процесі підготовки майбутніх інженерів-програмістів, а саме: методи інтерактивного навчання: моделювання атак і захисту, «Capture the Flag» (CTF), практичні лабораторії та симулятори; проектно орієнтоване навчання: розробка захищених програмних систем, веб-безпека, інцидент-менеджмент; метод кейс-стаді (Case Study): аналіз інцидентів кібербезпеки, розгляд політик безпеки; інтеграція кібербезпеки в курс програмування: безпечне програмування, аналіз коду; навчальні платформи та інструменти: онлайн-курси і платформи для навчання кібербезпеці, віртуальні лабораторії; методи оцінювання та зворотний зв'язок: завдання на тестування безпеки, оцінка за допомогою змагань, рефлексія та обговорення; підвищення кваліфікації через сертифікаційні програми: сертифікація CISSP (Certified Information Systems Security Professional), CEH (Certified Ethical Hacker), CompTIA Security. Водночас особливу увагу у статті приділено сучасним засобам формування компетентності з кібернетичної безпеки, які доцільно використовувати у професійній підготовці майбутніх інженерів-програмістів. Серед них: програмне забезпечення та інструменти для тестування безпеки: Metasploit, Wireshark, Nmap, Kali Linux; віртуальні лабораторії та тренажери: TryHackMe, Hack The Box, Cyber Range; онлайн-курси та навчальні платформи: Coursera – курси від провідних університетів та компаній з кібербезпеки, edX – платформа для навчання, яка пропонує курси з кібербезпеки від провідних університетів, Udemy – онлайн-курси з різних аспектів кібербезпеки, включаючи пентестинг, захист мереж тощо; системи управління навчанням (LMS): Moodle – платформа для створення онлайн-курсів, яка дозволяє організовувати завдання, тестування та взаємодію з студентами, Blackboard – система для управління навчанням, що включає модулі для створення інтерактивних завдань та тестів з кібербезпеки, Google Classroom – зручний інтерфейс для організації занять, дискусій та моніторингу прогресу студентів; змагання та конкурси: CTF (Capture The Flag) – популярний формат змагань з кібербезпеки, European Cyber Security Challenge (ECSC) – міжнародний конкурс, на якому студенти можуть продемонструвати свої навички у сфері кібербезпеки, National Collegiate Cyber Defense Competition (CCDC) – змагання для студентів, при якому команди змагаються в області захисту реальних мережевих систем; методичні та довідкові матеріали: книги «Кібербезпека» або «Інформаційна безпека та криптографія», наукові публікації з кібербезпеки, блоги та ресурси; симулятори кіберзагроз; менторство та наставництво.

**Ключові слова:**

методи, засоби; компетентності; кібернетична безпека; професійна підготовка; інженери-програмісти.

**Resume:****Komarnytsky Kyrylo. Methods and Tools for Developing Cybersecurity Competence in the Professional Training of Future Software Engineering Specialists.**

The article substantiates the interpretation of the concept of «cybernetic security competence formation» in the aspect of professional training of future software engineers. Also, the article defines and characterizes effective methods of forming competence in cyber security, which should be used in the process of training the future software engineers, namely: methods of interactive training: simulation of attacks and defenses, «Capture the Flag» (CTF), hands-on laboratories and simulators; project-oriented training: development of secure software systems, web security, incident management; case study method: analysis of cyber security incidents, review of security policies; integration of cyber security in the programming course: secure programming, code analysis; educational platforms and tools: online courses and platforms for cyber security training, virtual laboratories; assessment methods and feedback: security testing tasks, competitive assessment, reflection and discussion; professional development through certification programs: CISSP (Certified Information Systems Security Professional), CEH (Certified Ethical Hacker), CompTIA Security certification. At the same time, the article pays special attention to modern means of competence formation in cyber security, which are expedient to be used in the professional training of future software engineers. Among them there are: software and tools for security testing: Metasploit, Wireshark, Nmap, Kali Linux; virtual laboratories and simulators: TryHackMe, Hack The Box, Cyber Range; online courses and learning platforms: Coursera – courses from leading universities and companies in cyber security, edX – a learning platform that offers cyber security courses from leading universities, Udemy – online courses on various aspects of cyber security, including pentesting, network protection, etc.; learning management systems (LMS): Moodle – a platform for creating online courses that allows to organize tasks, testing and interaction with students, Blackboard – a learning management system that includes modules for creating interactive tasks and tests on cyber security, Google Classroom – a convenient interface for organizing classes, discussions and monitoring student progress; competitions and contests: CTF (Capture The Flag) – a popular format of cyber security competitions, European Cyber Security Challenge (ECSC) – an international competition where students can demonstrate their skills in the field of cyber security, National Collegiate Cyber Defense Competition (CCDC) – a competition for students, in which teams compete in the field of protection of real network systems; methodological and reference materials: books «Cyber security» or «Information security and cryptography», scientific publications on cyber security, blogs and resources; cyber threat simulators; mentoring and controlling.

**Key words:**

methods; means; competences; cyber security; professional training; software engineers.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження методів та засобів формування компетентності з кібернетичної безпеки у процесі підготовки майбутніх інженерів-програмістів зумовлена науково-технічним прогресом, зростаючими кіберзагрозами, необхідністю покращення професійної підготовки фахівців у галузі кібербезпеки та змінами в ринкових

вимогах. Формування відповідної компетентності дозволить підготувати фахівців, здатних забезпечити належний рівень безпеки інформаційних систем та зменшити ймовірність кіберінцидентів, що є основною метою сучасної професійної підготовки.

Крім того, на ринку праці часто не вистачає кваліфікованих спеціалістів у галузі

кібербезпеки, а особливо інженерів-програмістів, які також володіють знаннями в галузі захисту інформації. Більшість студентів інженерних спеціальностей не отримують достатнього рівня практичної підготовки для вирішення реальних задач кібербезпеки. Це призводить до того, що багато програмістів не мають повного уявлення про те, як розробляти надійне програмне забезпечення або як виявляти і нейтралізувати кіберзагрози. В результаті багато організацій стикаються з серйозними проблемами у сфері безпеки своїх інформаційних систем, адже навіть найкращі програмні рішення можуть виявитися вразливими, якщо вони не були спроектовані з урахуванням принципів кібербезпеки. Такий стан вимагає термінових змін у підходах до навчання майбутніх інженерів-програмістів. Потрібно інтегрувати теми кібербезпеки в усі етапи навчального процесу, забезпечити студентам доступ до сучасних інструментів та технологій для тестування безпеки, а також створити умови для розвитку практичних навичок через проекти та лабораторні роботи. Важливо також акцентувати увагу на безпечному програмуванні, практиках захисту даних, методах запобігання атакам, а також важливості регулярних оновлень програмного забезпечення та налаштувань безпеки.

Враховуючи постійне зростання кіберзагроз і розвиток новітніх технологій, підготовка інженерів-програмістів повинна включати не лише знання традиційних методів захисту, а й уміння адаптуватися до нових викликів і загроз. Це дозволить майбутнім фахівцям ефективно працювати в умовах постійно змінюваного кіберсередовища та забезпечувати високий рівень безпеки в розроблених програмних системах і додатках.

Саме тому сучасна система освіти повинна орієнтуватися на інтеграцію теоретичних знань із практичними навичками кібербезпеки, що дозволить студентам стати не тільки висококваліфікованими програмістами, але й експертами в галузі безпеки, здатними вирішувати комплексні завдання захисту інформації в умовах сучасних кіберзагроз.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Такі науковці як: A. Alammari, O. Sohaib & S. Younes (2022) у своїх працях розглядали новітні методи та технології для формування компетентностей з кібербезпеки серед студентів технічних спеціальностей, зокрема інженерів-програмістів. Особливу увагу вони приділяли впровадженню інтерактивного навчання, використанню симуляцій кіберінцидентів та спеціалізованих платформ для навчання, що допомагають студентам розвивати практичні навички в реальних умовах кіберзагроз.

Варто зазначити, що A. Cartelli (2010) у своїх дослідженнях розглядав методи підготовки студентів у контексті їхніх професійних компетенцій з кібербезпеки. Особливу увагу вчений приділяв саме розробці навчальних програм, що включають теоретичні знання та практичні навички.

Крім того, V. Buriachok, V. Bogush, Y. Borsukovskii, P. Skladannyi & V. Borsukovska (2018) акцентують увагу на важливості міждисциплінарного підходу, що поєднує знання з програмування, системного адміністрування та кібербезпеки. Також науковці розробили моделі інтеграції кібербезпеки в університетські навчальні плани, зокрема для підготовки майбутніх програмістів.

Важливим аспектом є дослідження M. Lehto (2015), у яких основна увага зосереджена на необхідності впровадження навчальних програм для підготовки фахівців з кібербезпеки та необхідності розвитку м'яких навичок (soft skills), таких як критичне мислення, комунікація, етика в кіберпросторі.

Цікавими є висновки проведеного дослідження W. Yaokumah (2019), у якому вивчено взаємодію між професійною підготовкою студентів і необхідними компетенціями для роботи в сфері кібербезпеки. Науковець зазначає важливість упровадження нових методів навчання, таких як віртуалізація та онлайнві тренажери для тестування на проникнення.

Формулювання цілей статті. Основна мета статті полягає в аналізі та систематизації методів та засобів формування компетентності з кібернетичної безпеки, які доцільно використовувати в процесі підготовки майбутніх інженерів-програмістів.

Відповідно до поставленої мети необхідно виконати такі завдання:

- обґрунтувати тлумачення поняття «формування компетентності з кібернетичної безпеки» в аспекті професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів;

- визначити та охарактеризувати ефективні методи формування компетентності з кібернетичної безпеки в процесі підготовки майбутніх інженерів-програмістів;

- запропонувати та охарактеризувати сучасні засоби формування компетентності з кібернетичної безпеки, які доцільно використовувати у професійній підготовці майбутніх інженерів-програмістів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування компетентності з кібернетичної безпеки в процесі підготовки майбутніх інженерів-програмістів є необхідною умовою для підготовки фахівців, які зможуть ефективно працювати в умовах сучасних кіберзагроз. Це не лише технічна

необхідність, а й стратегічна вимога для забезпечення безпеки на рівні організацій, держав та глобальної спільноти. Тому навчання повинно бути спрямоване на розвиток не тільки технічних навичок, але й критичного мислення, аналітичних здібностей і здатності до оперативного реагування на нові кіберзагрози.

У наукових колах поняття «компетентність з кібернетичної безпеки» визначають як комплекс знань, умінь, навичок і досвіду, необхідних для ефективного управління та захисту інформаційних систем, мереж і даних від загроз, атак і зловживань. Це включає розуміння основних принципів і методів забезпечення кібербезпеки, здатність виявляти та аналізувати вразливості в системах, запобігати кіберзагрозам, розробляти і впроваджувати політики безпеки, а також реагувати на інциденти та забезпечувати відновлення систем після атак.

Крім того, компетентність у цій галузі передбачає також здатність здійснювати

належний моніторинг безпеки, застосовувати актуальні інструменти для захисту даних, розуміти правові та етичні аспекти кібербезпеки та підтримувати високий рівень безпеки в умовах швидко змінюваного технологічного середовища.

В той же час, формування компетентності з кібернетичної безпеки в процесі підготовки майбутніх інженерів-програмістів доцільно визначати як процес набуття та розвитку у студентів або фахівців знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного виявлення, аналізу та захисту інформаційних систем, мереж і даних від різноманітних кіберзагроз (рисунок 1). Також сюди можна віднести як теоретичні знання з основ кібербезпеки, так і практичні вміння з використання сучасних технологій, інструментів та методів захисту, таких як криптографія, захист від кібератак, аналіз вразливостей, безпека програмного забезпечення та реагування на інциденти безпеки.

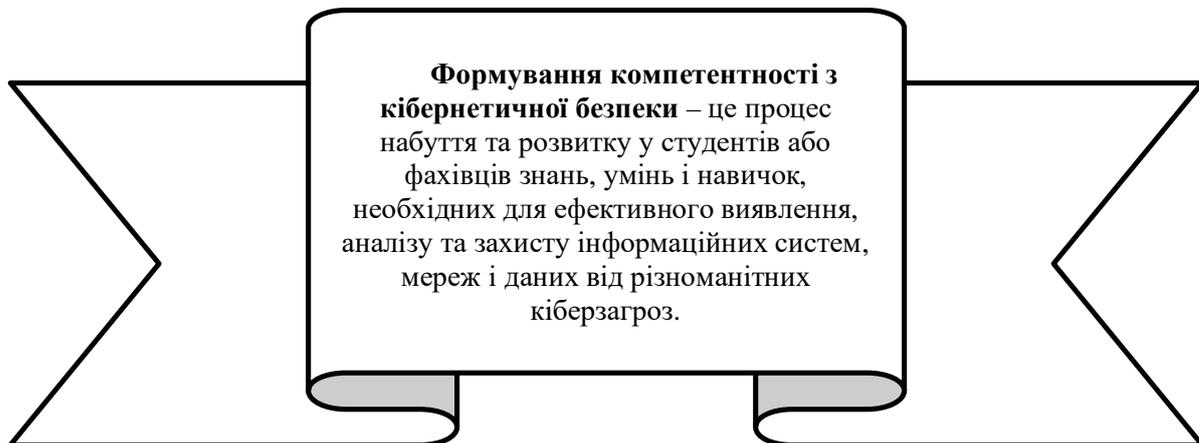


Рис. 1. Тлумачення поняття «формування компетентності з кібернетичної безпеки» в аспекті професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів

Формування відповідної компетентності в процесі підготовки майбутніх інженерів-програмістів сприяє підготовці фахівців, здатних забезпечити цілісність, конфіденційність і доступність інформації, а також ефективно протидіяти сучасним кіберзагрозам, що є важливим аспектом у професійній діяльності в умовах цифрової трансформації та зростаючої кіберзлочинності (Falloon, 2020).

Варто наголосити, що в аспекті формування компетентності з кібернетичної безпеки в процесі підготовки майбутніх інженерів-програмістів заслуговує на увагу те, що сам процес формування компетентностей є ключовим аспектом в освітньому процесі підготовки майбутніх інженерів-програмістів. Це обумовлено також тим, що інформаційні технології, програмне забезпечення та мережі є основою сучасної інфраструктури, і забезпечення

їхньої безпеки є пріоритетом у професійній діяльності програмістів.

Слід зазначити, що у контексті формування компетентності з кібернетичної безпеки у процесі підготовки майбутніх інженерів-програмістів слід визначити ефективні сучасні методи, використання яких доцільно в процесі підготовки майбутніх інженерів-програмістів для формування у них компетентності з кібернетичної безпеки. Синтезуючи наукові напрацювання з цього питання у таблиці 1 зазначені методи, які доцільно використовувати для формування компетентності з кібернетичної безпеки у процесі підготовки майбутніх інженерів-програмістів.

1. Методи інтерактивного навчання. Інтерактивні методи є одними з найефективніших у формуванні практичних навичок з кібербезпеки, оскільки вони дозволяють студентам на практиці застосовувати теоретичні знання (Ferrari, 2012).

**Методи формування компетентності з кібернетичної безпеки в процесі підготовки майбутніх інженерів-програмістів**

№ п/п	Методи формування компетентності з кібернетичної безпеки	Різновиди методів формування компетентності з кібернетичної безпеки у процесі підготовки майбутніх інженерів-програмістів
1	Методи інтерактивного навчання	Моделювання атак та захисту «Capture the Flag» (CTF) Практичні лабораторії та симулятори
2	Проектно орієнтоване навчання	Розробка захищених програмних систем Веб-безпека Інцидент-менеджмент
3	Метод кейс-стаді (Case Study)	Аналіз інцидентів кібербезпеки Розгляд політик безпеки. Розгляд політик безпеки
4	Інтеграція кібербезпеки в курс програмування	Безпечне програмування Аналіз коду
5	Навчальні платформи та інструменти	Онлайн-курси і платформи для навчання кібербезпеці Віртуальні лабораторії
6	Методи оцінювання та зворотний зв'язок	Завдання на тестування безпеки Оцінка за допомогою змагань Рефлексія та обговорення
7	Підвищення кваліфікації через сертифікаційні програми	Сертифікація CISSP (Certified Information Systems Security Professional) CEH (Certified Ethical Hacker) CompTIA Security+

1.1. Моделювання атак і захисту: створення реалістичних сценаріїв кібератак і навчання студентів методам виявлення вразливостей та захисту від атак. Це може включати моделювання ситуацій на основі реальних кіберінцидентів.

1.2. «Capture the Flag» (CTF): змагання з кібербезпеки, де учасники повинні вирішувати серії задач, що стосуються тестування на проникнення, криптографії, експлуатації уразливостей, зломів вебсайтів та інших кіберзагроз. Участь у CTF дозволяє студентам покращити свої практичні навички.

1.3. Практичні лабораторії та симулятори: використання віртуальних лабораторій або спеціалізованих платформ для тестування та тренування на реальних інструментах, таких як Kali Linux, Metasploit, Wireshark, що дозволяє студентам практикуватися в реальних умовах без ризику для систем.

2. *Проектно орієнтоване навчання*: проектне навчання дозволяє студентам працювати над реальними або наближеними до реальних задачами, що допомагає їм здобувати цінний досвід у вирішенні проблем кібербезпеки (Calvani, Cartelli, Fini, & Ranieri, 2008).

2.1. Розробка захищених програмних систем: студенти можуть працювати над створенням програмного забезпечення, що включає в себе заходи кіберзахисту, такі як шифрування, автентифікація, захист від SQL-ін'єкцій, реалізація протоколів безпеки.

2.2. Веб-безпека: проекти, які фокусуються на виявленні вразливостей у веб-додатках (наприклад, Cross-Site Scripting (XSS), SQL Injection, CSRF) і розробці методів їхнього усунення.

2.3. Інцидент-менеджмент: розробка проектів із реагування на кіберінциденти, у яких студенти тренуються у виявленні, аналізі та реагуванні на атаки, використовуючи інструменти для моніторингу та аналізу мережевого трафіку.

3. *Метод кейс-стаді (Case Study)*. Кейс-метод дозволяє студентам аналізувати реальні або вигадані ситуації, що мають відношення до кібербезпеки. Це дає змогу розв'язувати конкретні практичні проблеми та розуміти, як кіберзагрози проявляються в реальному світі.

3.1. Аналіз інцидентів кібербезпеки: студенти досліджують реальні випадки кіберзлочинності, атаки на інформаційні системи, шахрайство в мережах тощо, щоб зрозуміти механізми атак і найкращі методи захисту.

3.2. Розгляд політик безпеки: студенти можуть працювати над створенням політик безпеки для організацій або розробляти рекомендації для зміцнення захисту корпоративних інформаційних систем.

4. *Інтеграція кібербезпеки в курс програмування*. Кібербезпека повинна бути невід'ємною частиною всіх дисциплін, що стосуються програмування, адже програмісти – це ті, хто створює програмне забезпечення і має

бути готовим розуміти й застосовувати принципи безпеки на кожному етапі розробки.

4.1. Безпечне програмування: навчання студентів основам безпечного програмування, таким як використання бібліотек для захисту даних, правильне керування сесіями, уникання вразливостей, як, наприклад, *buffer overflow*, *SQL Injection* тощо.

4.2. Аналіз коду: вивчення методів статичного і динамічного аналізу коду для виявлення потенційних вразливостей і помилок програмного коду, які можуть стати об'єктами для атак.

5. *Навчальні платформи та інструменти* (Pelkonen, Savola & Salonen, 2017).

5.1. Онлайн-курси і платформи для навчання кібербезпеці: використання освітніх платформ, таких як Coursera, edX, Udeemy, де є спеціалізовані курси з кібербезпеки, які включають в себе відеоуроки, лекції, практичні завдання та сертифікаційні програми.

5.2. Віртуальні лабораторії: створення або використання існуючих віртуальних лабораторій, де студенти можуть вивчати різні інструменти кібербезпеки і проводити тестування на проникнення, моніторити трафік і виконувати інші практичні завдання без шкоди для реальних систем.

6. *Методи оцінювання та зворотний зв'язок*. Для ефективного формування компетентності з кібернетичної безпеки важливо застосовувати різноманітні методи оцінки знань та навичок студентів.

6.1. Завдання на тестування безпеки: студенти можуть виконувати завдання, що включають виявлення вразливостей, аналіз атак, розробку протоколів безпеки.

6.2. Оцінка за допомогою змагань: використання змагань або імітаційних ігор, таких як Capture the Flag (CTF) або тестування на проникнення, де студентам надається сценарій реальної кіберзагрози, і вони повинні вирішити проблему.

6.3. Рефлексія та обговорення: після виконання завдань та проєктів важливо проводити обговорення і аналіз, щоб студенти мали можливість оцінити свою роботу і зрозуміти, що вони зробили правильно, а де могли б покращити результати.

7. *Підвищення кваліфікації через сертифікаційні програми*. Один із ефективних способів підвищити рівень компетентності – це сертифікаційні курси та програми, що підтверджують знання та навички в галузі кібербезпеки.

7.1. Сертифікація CISSP (Certified Information Systems Security Professional).

7.2. CEN (Certified Ethical Hacker): сертифікація для спеціалістів з етичного хакінгу.

7.3. *CompTIA Security+*: основна сертифікація для фахівців з інформаційної безпеки.

Таким чином, резюмуючи зазначені вище методи формування компетентності з кібернетичної безпеки у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів слід зазначити, що дані методи повинні бути комплексними, інтерактивними та практично орієнтованими. Вони мають поєднувати теоретичні знання з практичними навичками, використання реальних інструментів та технік для виявлення і захисту від кібератак. У результаті майбутні інженери-програмісти повинні бути готовими до вирішення реальних проблем безпеки, які вони можуть зустріти у своїй професійній діяльності.

Водночас заслуговує на увагу питання визначення сучасних засобів формування компетентності з кібернетичної безпеки під час навчання інженерів-програмістів. Так, засоби формування компетентності з кібернетичної безпеки – це різноманітні інструменти, методи та ресурси, які використовуються для розвитку знань, навичок і ставлення студентів до аспектів кібербезпеки. Вони сприяють інтеграції теоретичних знань з практичними навичками, а також дозволяють сформувати необхідні компетенції для ефективного реагування на сучасні кіберзагрози.

Аналізуючи наукову зарубіжну та вітчизняну літературу слід зазначити наявність значної кількості засобів формування компетентності з кібернетичної безпеки, які можна використати під час навчання інженерів-програмістів, однак враховуючи особливості підготовки вказаних фахівців доцільно запропонувати наступні засоби (рисунк 2):

1. *Програмне забезпечення та інструменти для тестування безпеки*. Для розвитку практичних навичок у галузі кібербезпеки студенти повинні працювати з реальними інструментами для тестування та захисту інформаційних систем (Sadovyı, & Tryfonova, 2024):

- Metasploit – популярний інструмент для вивчення вразливостей та тестування систем на проникнення.

- Wireshark – аналізатор мережевого трафіку, який дозволяє студентам вивчати мережеві протоколи та виявляти аномалії або зловмисний трафік.

- Nmap – інструмент для сканування мереж і пошуку відкритих портів або вразливих служб.

- Kali Linux – дистрибутив Linux, що містить набір інструментів для пентестингу та оцінки безпеки.

Використання цих інструментів дає можливість студентам на практиці ознайомитися

з техніками зламування, виявлення вразливостей, а також проведення тестування на проникнення.

2. *Віртуальні лабораторії та тренажери.* Віртуальні лабораторії та тренажери дозволяють інженерам-програмістам безпечно навчатися та набувати практичних навичок, не ризикуючи реальними системами. Такі лабораторії зазвичай створюються на основі віртуальних машин або контейнерів, де студенти можуть:

- практикуватися в аналізі інцидентів безпеки;
- відпрацьовувати методи захисту від атак (наприклад, firewall, IDS/IPS);
- моделювати реальні кіберінциденти та реагувати на них.

Прикладами таких ресурсів є (Szczepaniuk, & Szczepaniuk, 2022):

- TryHackMe – інтерактивні завдання для навчання кібербезпеці.
- Hack The Box – платформа для тестування навичок хакерів, яка пропонує різні рівні складності.
- Cyber Range – спеціалізовані тренувальні платформи для професіоналів з кібербезпеки.

3. *Онлайн-курси та навчальні платформи.* Вивчення кібербезпеки через онлайн-курси є дуже популярним засобом, який дозволяє отримати теоретичні знання та навички на основі сучасних практик і підходів. Деякі платформи пропонують інтерактивні курси, де студентам дають реальні завдання для розв’язання:

- Coursera – курси від провідних університетів та компаній з кібербезпеки.
- edX – платформа для навчання, яка пропонує курси з кібербезпеки від провідних університетів.
- Udemy – онлайн-курси з різних аспектів кібербезпеки, включаючи пентестинг, захист мереж тощо.

Зазначені курси часто мають інтерактивні завдання, тести та сертифікацію, що допомагає студентам перевірити свої знання.

4. *Системи управління навчанням (LMS).* Для організації навчального процесу в університетах чи на курсах часто використовують системи управління навчанням (LMS), які включають не лише матеріали для вивчення, а й інструменти для тестування, зворотного зв’язку та співпраці:

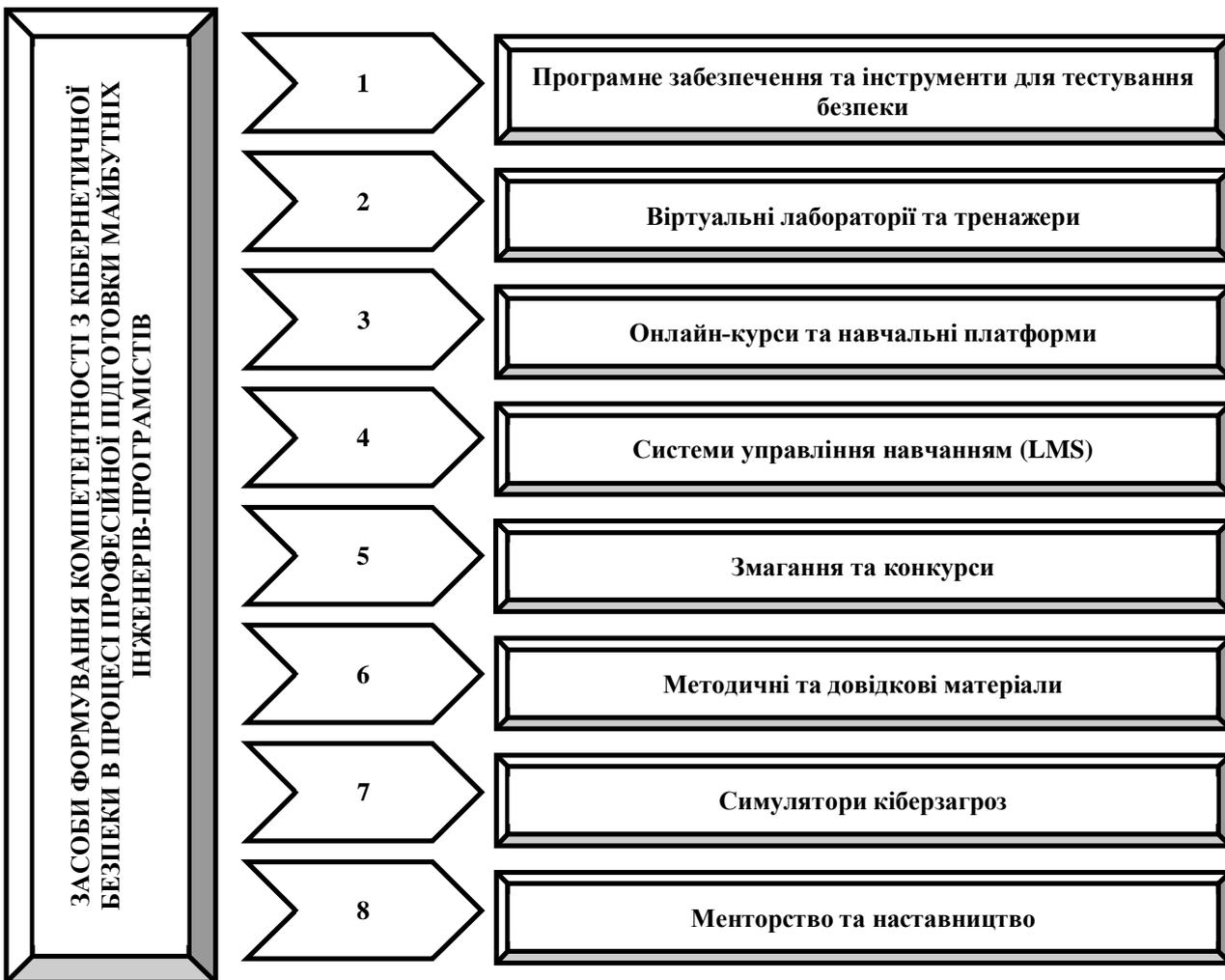


Рис. 2. Запропоновані засоби, використання яких доцільно для формування компетентності з кібернетичної безпеки в процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів

- Moodle – платформа для створення онлайн-курсів, яка дозволяє організовувати завдання, тестування та взаємодію з студентами.

- Blackboard – система для управління навчанням, що включає модулі для створення інтерактивних завдань та тестів з кібербезпеки.

- Google Classroom – зручний інтерфейс для організації занять, дискусій та моніторингу прогресу студентів.

5. *Змагання та конкурси.* Змагання з кібербезпеки є чудовим способом стимулювати студентів до розвитку навичок. Участь у таких змаганнях дозволяє застосовувати теоретичні знання в реальних умовах:

- CTF (Capture The Flag) – популярний формат змагань з кібербезпеки, де учасники виконують завдання на виявлення вразливостей, злом систем та аналіз інцидентів.

- European Cyber Security Challenge (ECSC) – міжнародний конкурс, на якому студенти можуть продемонструвати свої навички у сфері кібербезпеки.

- National Collegiate Cyber Defense Competition (CCDC) – змагання для студентів, при якому команди змагаються в області захисту реальних мережевих систем.

6. *Методичні та довідкові матеріали.* Важливим засобом для навчання є доступ до сучасних підручників, статей, досліджень та довідкових матеріалів, які дозволяють студентам освоювати теоретичні основи кібербезпеки:

- Книги: «Кібербезпека» або «Інформаційна безпека та криптографія».

- Наукові журнали: публікації з кібербезпеки, як-от Journal of Cyber Security, IEEE Transactions on Information Forensics and Security.

- Блоги та ресурси: ресурси на зразок Dark Reading, KrebsOnSecurity, або блогів таких компаній, як Trend Micro або Symantec.

7. *Симулятори кіберзагроз.* Використання симуляторів кіберзагроз є корисним інструментом для підготовки до реальних атак. Такі симулятори дозволяють моделювати реальні сценарії кіберінцидентів, що допомагає студентам на практиці відпрацьовувати техніки виявлення, аналізу та реагування на загрози. Це можуть бути спеціалізовані програми або тренажери, які імітують атакуючі дії (злом, DDoS, фішинг тощо).

8. *Менторство та наставництво.* Ментори і наставники з досвідом у сфері кібербезпеки можуть бути незамінним засобом для формування компетентності. Вони надають студентам цінні поради, допомагають у вирішенні складних завдань і проєктів, а також сприяють професійному розвитку.

Отже, засоби формування компетентності з кібербезпеки мають бути інтегрованими та

різноманітними, щоб ефективно поєднувати теорію та практику. Використання сучасних інструментів, тренажерів, навчальних платформ та змагань дозволяє студентам не лише засвоювати важливі концепції, а й набути необхідних навичок для роботи в умовах реальних кіберзагроз.

Висновки. Таким чином, формування компетентності з кібернетичної безпеки є важливою складовою сучасної освіти, оскільки кіберзагрози постійно зростають, і фахівці з цієї галузі користуються великим попитом. Водночас, формування компетентності з кібернетичної безпеки доцільно розглядати як процес набуття та розвитку у студентів або фахівців знань умінь і навичок, необхідних для ефективного виявлення, аналізу та захисту інформаційних систем, мереж і даних від різноманітних кіберзагроз.

Для досягнення формування компетентності з кібернетичної безпеки необхідно використовувати різні методи, які дозволяють розвивати не лише теоретичні знання, але й практичні навички. Серед яких: методи інтерактивного навчання, проєктно орієнтоване навчання, метод кейс-стаді (Case Study), інтеграція кібербезпеки в курс програмування, навчальні платформи та інструменти, методи оцінювання та зворотний зв'язок, підвищення кваліфікації через сертифікаційні програми.

Крім того, у статті визначені сучасні засоби формування компетентності з кібернетичної безпеки, які доцільно використовувати у професійній підготовці майбутніх інженерів-програмістів. Це такі як: програмне забезпечення та інструменти для тестування безпеки: Metasploit, Wireshark, Nmap, Kali Linux; віртуальні лабораторії та тренажери: TryHackMe, Hack The Box, Cyber Range; онлайн-курси та навчальні платформи: Coursera, edX, Udemy; системи управління навчанням (LMS): Moodle, Blackboard, Google Classroom; змагання та конкурси: CTF (Capture The Flag), European Cyber Security Challenge (ECSC), National Collegiate Cyber Defense Competition (CCDC); методичні та довідкові матеріали: книги «Кібербезпека» або «Інформаційна безпека та криптографія», наукові публікації з кібербезпеки, блоги та ресурси; симулятори кіберзагроз; менторство та наставництво.

Підсумовуючи вищезазначене, можна дійти висновку, що формування компетентності з кібернетичної безпеки у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів є важливим завданням, оскільки забезпечення безпеки інформаційних систем і програмного забезпечення стає критичним аспектом сучасної IT-індустрії. Засоби формування компетентності з кібернетичної безпеки у процесі підготовки

майбутніх інженерів-програмістів включають як теоретичні, так і практичні методи, що дозволяють отримати всебічні знання та навички в цій критично важливій галузі. Сучасні методи навчання, інструменти для тестування безпеки, а також реальні проекти і взаємодія з професіоналами забезпечують високий рівень підготовки студентів, готових вирішувати

завдання кібербезпеки в умовах швидко змінюваного технологічного середовища.

Перспективою подальших досліджень є детальний аналіз прикладного застосування запропонованих методів та засобів формування компетентності з кібернетичної безпеки у процесі підготовки майбутніх інженерів-програмістів.

#### Список використаних джерел

- Alammari, A., Sohaib, O. & Younes, S. (2022). Developing and evaluating cybersecurity competencies for students in computing programs. *PeerJ Comput Sci.* URL: <https://peerj.com/articles/cs-827/>.
- Buriachok, V., Bogush, V., Borsukovskii, Y., Skladannyi, P. & Borsukovska, V. (2018). Модель підготовки фахівців у сфері інформаційної та кібернетичної безпеки в закладах вищої освіти України. *Information Technologies and Learning Tools.* URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2347>.
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A. & Ranieri, M. (2008). Models and instruments for assessing digital competence at school. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 4, 183-193. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/288>.
- Cartelli, A. (2010). Frameworks for digital competence assessment: proposals, instruments and evaluation. *Proceedings of Informing Science & IT Education Conference*, 10, 561-574. URL: <https://www.informingscience.org/Publications/1274>.
- Falloon, G. (2020) From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Education Technology Research Development*, 68, 2449–2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>.
- Ferrari, A. (2012). Digital competence in practice: an analysis of frameworks. *European Union.* URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2547ebf4-bd21-46e8-88e9-f53c1b3b927f/language-en>.
- Lehto, M. (2015). Cyber security competencies: cyber security education and research in Finnish universities. *ECCWS- Proceedings of the 14th European conference on cyber warfare & security*, 179-188. URL: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46540/lehtoeccws2015.pdf;sequence=1>.
- Pelkonen, A., Savola, R. & Salonen, J. (2017). Cybersecurity Competences – Research, Development and Innovation Perspective. *Engineering & Technology Reference.* URL: <https://digital-library.theiet.org/doi/10.1049/etr.2016.0184>.
- Sadovy, M. & Tryfonova, O. (2024). Methods of forming cyber security competence of students of natural, mathematical and digital fields. *Innovate Pedagogy*, 2, 44-48. URL: [https://www.researchgate.net/publication/379255709\\_METHODS\\_OF\\_FORMING\\_CYBER\\_SECURITY\\_COMPETENCE\\_OF\\_STUDENTS\\_OF\\_NATURAL\\_MATHEMATICAL\\_AND\\_DIGITAL\\_FIELDS](https://www.researchgate.net/publication/379255709_METHODS_OF_FORMING_CYBER_SECURITY_COMPETENCE_OF_STUDENTS_OF_NATURAL_MATHEMATICAL_AND_DIGITAL_FIELDS).
- Szczepaniuk, E. K., & Szczepaniuk, H. (2022). Analysis of cybersecurity competencies: Recommendations for telecommunications policy. *Telecommunications Policy*, 46 (3), 102282. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0308596121001865?via%3Dihub>.
- Yaokumah, W. (2019). Cyber security competency model based on learning theories and learning continuum hierarchy. *Global cyber security labor shortage and international business risk*, 94-110. URL: <https://www.igi-global.com/gateway/chapter/213448>.

#### References

- Alammari, A., Sohaib, O. & Younes, S. (2022). Developing and evaluating cybersecurity competencies for students in computing programs. *PeerJ Comput Sci.* <https://peerj.com/articles/cs-827/> [in English].
- Buriachok, V., Bogush, V., Borsukovsky, Y., Skladanny, P. & Borsukovska, V. (2018). Model of training specialists in the field of information and cybernetic security in higher education institutions of Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools.* <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2347> [in Ukrainian].
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A. & Ranieri, M. (2008). Models and instruments for assessing digital competence at school. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 4, 183-193. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/288> [in English].
- Cartelli, A. (2010). Frameworks for digital competence assessment: proposals, instruments and evaluation. *Proceedings of Informing Science & IT Education Conference*, 10, 561-574. <https://www.informingscience.org/Publications/1274> [in English].
- Falloon, G. (2020) From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Education Technology Research Development*, 68, 2449–2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4> [in English].
- Ferrari, A. (2012). Digital competence in practice: an analysis of frameworks. *European Union.* <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2547ebf4-bd21-46e8-88e9-f53c1b3b927f/language-en> [in English].
- Lehto, M. (2015). Cyber security competencies: cyber security education and research in Finnish universities. *ECCWS- Proceedings of the 14th European conference on cyber warfare & security*, 179-188. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46540/lehtoeccws2015.pdf;sequence=1> [in English].
- Pelkonen, A., Savola, R. & Salonen, J. (2017). Cybersecurity Competences – Research, Development and Innovation Perspective. *Engineering & Technology Reference.* <https://digital-library.theiet.org/doi/10.1049/etr.2016.0184> [in English].
- Sadovy, M. & Tryfonova, O. (2024). Methods of forming cyber security competence of students of natural, mathematical and digital fields. *Innovate Pedagogy*, 2, 44-48. [https://www.researchgate.net/publication/379255709\\_METHODS\\_OF\\_FORMING\\_CYBER\\_SECURITY\\_COMPETENCE\\_OF\\_STUDENTS\\_OF\\_NATURAL\\_MATHEMATICAL\\_AND\\_DIGITAL\\_FIELDS](https://www.researchgate.net/publication/379255709_METHODS_OF_FORMING_CYBER_SECURITY_COMPETENCE_OF_STUDENTS_OF_NATURAL_MATHEMATICAL_AND_DIGITAL_FIELDS) [in Ukrainian].
- Szczepaniuk, E.K., & Szczepaniuk, H. (2022). Analysis of cybersecurity competencies: Recommendations for telecommunications policy. *Telecommunications Policy*, 46 (3), 102282. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0308596121001865?via%3Dihub> [in English].
- Yaokumah, W. (2019). Cyber security competency model based on learning theories and learning continuum hierarchy. *Global cyber security labor shortage and international business risk*, 94-110.

*international business risk*, 94-110. <https://www.igi-global.com/gateway/chapter/213448> [in English].

**Відомості про автора:**

**Комарницький Кирило Сергійович**  
kyrylo\_komarnytskyi@mdpu.org.ua  
Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-191-199

*Матеріал надійшов до редакції 05. 06. 2025 р.*  
*Прийнято до друку 13. 06. 2025 р.*

**Information about the author:**

**Komarnytsky Kyrylo Serhiiovych**  
kyrylo\_komarnytskyi@mdpu.org.ua  
Bogdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-191-199

*Received at the editorial office 05. 06. 2025.*  
*Accepted for publishing 13. 06. 2025.*

## МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Владислав Кумейко

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

Статтю присвячено дослідженню моделювання процесу використання ІКТ у змішаному навчанні шляхом проектування інтерактивної моделі, яка інтегрує цифрові інструменти та інноваційні методи для забезпечення адаптивності, гнучкості освітнього процесу й формування професійних компетенцій ІТ-фахівців відповідно до сучасних вимог ринку праці. Методологія дослідження ґрунтується на системному підході до моделювання, який включає такі етапи: аналіз потреб і цілей навчання, розробка структури моделі, етапи її впровадження (підготовка, реалізація, оцінювання). Новизна методології полягає в інтеграції педагогічних підходів (конструктивізму, проєктно-орієнтованого навчання, перевернутого класу, адаптивного навчання) із цифровими інструментами (LMS, хмарні сервіси, симуляції, середовища розробки) та розробці чіткої послідовності їхнього впровадження у навчальний процес. Особлива увага приділена забезпеченню персоналізації, гнучкості й оперативного зворотного зв'язку. Результати включають розробку моделі використання ІКТ із цільовим, технологічним, педагогічним, організаційним та оціночним компонентами для змішаного навчання. Визначено ключові компетенції ІТ-фахівців і засоби їхнього формування через платформи (Moodle, Canvas), інструменти співпраці (Google Workspace, Microsoft Teams), симуляції (Labster, Cisco Packet Tracer) та середовища розробки (Visual Studio Code, PyCharm). Впроваджено методи, такі як перевернутий клас, гейміфікація, проєктне та адаптивне навчання, а також створено інструменти моніторингу прогресу студентів із використанням LMS для автоматизованого оцінювання та індивідуального зворотного зв'язку. Висновками підтверджено, що моделювання процесу використання засобів ІКТ у змішаному навчанні дозволяє інтегрувати сучасні педагогічні та технологічні рішення для формування технічних, аналітичних і комунікаційних компетенцій студентів. Модель сприяє ефективній підготовці студентів до роботи в умовах цифрової економіки, забезпечуючи їхню конкурентоспроможність на ринку праці. Перспективами подальших досліджень визначено розвиток адаптивних платформ, дослідження ефективності віртуальних лабораторій і симуляцій, інтеграцію ІКТ у дуальну освіту, аналіз впливу змішаного навчання на формування м'яких навичок (soft skills). Це дозволить вдосконалити запропоновану модель і розширити можливості її практичного застосування.

### Ключові слова:

моделювання; інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ); змішане навчання; професійна підготовка; ІТ-фахівці; інтерактивні навчальні середовища.

### Resume:

**Kumeiko Vladyslav. Modeling of the process of using information and communication technologies during blended learning in the professional training of specialists in the field of information technologies.**

The purpose of the study is to model the process of using ICT in blended learning by designing an interactive model that integrates digital tools and innovative methods to ensure adaptability, flexibility of the educational process and the formation of professional competencies of IT specialists in accordance with the modern requirements of the labor market. The research methodology is based on a systematic approach to modeling, which includes the following stages: analysis of learning needs and goals, development of the model structure, stages of its implementation (preparation, implementation, evaluation). The novelty of the methodology consists in the integration of pedagogical approaches (constructivism, project-oriented learning, flipped classroom, adaptive learning) with digital tools (LMS, cloud services, simulations, development environments) and the development of a clear sequence of their introduction into the educational process. Special attention is paid to ensuring personalization, flexibility and prompt feedback. The results include the development of a model of ICT use with objective, technological, pedagogical, organizational and assessment components for blended learning. The key competencies of IT specialists and the means of their formation through platforms (Moodle, Canvas), collaboration tools (Google Workspace, Microsoft Teams), simulations (Labster, Cisco Packet Tracer) and development environments (Visual Studio Code, PyCharm) are defined. Such methods as the flipped classroom, gamification, project-based and adaptive learning are implemented, and tools to monitor student progress using an LMS for automated assessment and individualized feedback are created. The conclusions confirm that the modeling of the process of using ICT tools in blended learning allows the integration of modern pedagogical and technological solutions for the formation of technical, analytical and communication skills of students. The model contributes to the effective preparation of students to work in the conditions of the digital economy, ensuring their competitiveness in the labor market. Prospects for further research include the development of adaptive platforms, the study of the effectiveness of virtual laboratories and simulations, the integration of ICT in dual education, the analysis of the impact of blended learning on the formation of soft skills. This will allow to improve the proposed model and expand the possibilities of its practical application.

### Key words:

modeling; information and communication technologies (ICT); blended learning; professional training; IT specialists; interactive learning environments.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку інформаційного суспільства і стрімка цифровізація економіки диктують нові вимоги до підготовки фахівців, особливо в галузі інформаційних технологій. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) стали не лише інструментом для навчання, але й одним із ключових елементів професійної діяльності майбутніх ІТ-фахівців. Тому забезпечення їхньої

якісної підготовки є надзвичайно актуальним і важливим завданням.

Завдяки впровадженню ІКТ у навчальний процес змінюється сам підхід до навчання: навчальний контент стає більш інтерактивним, доступним та адаптивним до потреб студентів. Важливою особливістю сучасного освітнього процесу є змішане навчання, яке поєднує традиційні форми викладання з цифровими ресурсами та технологіями (Осадча, Осадчий,

Спірін & Круглик, 2021). Це дозволяє гнучкіше підходити до організації освітнього процесу, індивідуалізувати навчальні траєкторії та сприяти розвитку критичного мислення, самостійності та творчості у студентів.

Використання ІКТ у змішаному навчанні для підготовки ІТ-фахівців відкриває широкі можливості для реалізації проєктно-орієнтованого підходу. Це дає змогу студентам отримати практичні навички роботи з актуальними інструментами, що використовуються в галузі, а також сприяє формуванню необхідних компетенцій, таких як командна робота, комунікація, критичне мислення та вміння знаходити інноваційні рішення.

Таким чином, дослідження та моделювання процесів використання ІКТ у змішаному навчанні спрямоване на вдосконалення навчального процесу, підвищення його ефективності та створення умов для підготовки фахівців, здатних працювати в умовах сучасного цифрового середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження (Sulym, Melnykov, Popov, Vechirko & Malets, 2023) активно вивчають впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у змішане навчання, зокрема у контексті професійної підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій. Змішане навчання, яке поєднує очні заняття з дистанційними формами, визнане ефективним інструментом для підвищення якості освіти. Згідно з науковими публікаціями (Головко, Крижановський, & Мацюк, 2022), використання таких платформ, як LMS (Moodle, Canvas), хмарні сервіси (Google Workspace, Microsoft Teams), відеоконференції (Zoom, Google Meet) і інтерактивні інструменти (Kahoot, Quizlet), дозволяє створити гнучке, інтерактивне та персоналізоване навчальне середовище. Особливу увагу приділено моделюванню процесу навчання з використанням ІКТ, яке дозволяє структурувати навчальні етапи, визначати інструменти та підходи для досягнення навчальних цілей і забезпечувати ефективний зворотний зв'язок (Sulym, Melnykov, Popov, Vechirko, & Malets, 2023).

Моделювання процесу використання ІКТ у змішаному навчанні, згідно з дослідженнями (Субіна, & Марченко, 2023), базується на інтеграції педагогічних підходів і технологічних рішень. Дослідники (Vykova, Ivashchenko, Kassim, & Kovalchuk, 2021) також наголошують на необхідності розробки структурованих моделей, що дозволяють враховувати особливості підготовки ІТ-фахівців, зосереджуючись на формуванні практичних

навичок, критичного мислення та готовності до роботи в умовах цифрової трансформації.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є моделювання процесу використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій під час змішаного навчання для підвищення ефективності професійної підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій.

Завдання дослідження: проаналізувати підходи та визначення моделювання процесу використання засобів ІКТ у змішаному навчанні; обґрунтувати етапи процесу моделювання використання ІКТ у змішаному навчанні; описати структуру моделі використання ІКТ у змішаному навчанні для ІТ-фахівців; розробити рекомендації щодо професійної підготовки викладачів для ефективного застосування ІКТ у змішаному навчанні.

Мета та завдання сприятимуть досягненню якісного результату в підготовці майбутніх ІТ-фахівців, орієнтованих на ефективну роботу в умовах цифрової економіки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Моделювання процесу використання засобів ІКТ у змішаному навчанні охоплює різні підходи та визначення, залежно від акценту на ключових аспектах. Технологічно-орієнтоване визначення підкреслює проєктування інтегрованих навчальних середовищ, що поєднують цифрові інструменти, платформи для управління контентом та комунікації, для забезпечення адаптивного та ефективного навчання (Герасименко, 2014). Педагогічне визначення зосереджується на створенні освітніх моделей, які інтегрують сучасні підходи (перевернутий клас, проєктно-орієнтоване навчання, адаптивне навчання) з цифровими технологіями для формування професійних компетенцій (Головко, Крижановський, & Мацюк, 2022). Інноваційне визначення акцентує увагу на інтеграції інноваційних інструментів і методів у змішане навчання для підготовки ІТ-фахівців до викликів цифрової трансформації (Гуревич, Кобися, Коношевський, Коношевський, Опушко & Драчук, 2022). Комунікативно-структурне визначення фокусується на побудові взаємопов'язаних компонентів навчального процесу (контенту, технологій, методів і форм навчання), які забезпечують інтерактивність, співпрацю й персоналізацію (Жирська, Фонарюк, & Чуб, 2022). Компетентісне визначення спрямоване на розробку моделей, що сприяють формуванню технічних, аналітичних і комунікативних компетенцій студентів через використання симуляцій, LMS та платформ для співпраці (Осадча, Осадчий, Спірін, & Круглик, 2021). Системний підхід визначає моделювання

як комплексний процес інтеграції технологічних, педагогічних і організаційних рішень, а цільове визначення наголошує на стратегічному проектуванні навчального процесу, орієнтованого на підготовку фахівців для цифрової економіки (Субіна, & Марченко, 2023).

Різні визначення моделювання процесу використання ІКТ у змішаному навчанні дозволяють всебічно охопити його сутність, розкрити особливості й наголосити на ключових аспектах, важливих для реалізації освітніх цілей. Це сприяє адаптації освітнього процесу до сучасних технологічних реалій і підвищенню ефективності навчання через інтеграцію інноваційних методів та інструментів.

Моделювання процесу використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у змішаному навчанні є стратегічним підходом до забезпечення якісної професійної підготовки ІТ-фахівців, який враховує сучасні виклики цифрової трансформації. Цей процес охоплює інтеграцію педагогічних підходів, таких як конструктивізм, проектно-орієнтоване навчання, перевернутий клас і адаптивне навчання. Конструктивізм акцентує увагу на активній взаємодії студентів з навчальним матеріалом, створенні знань через досвід і використанні інтерактивних ресурсів, симуляцій і платформ для співпраці (Alonso, López, Manrique, & Viñes, 2005). Проектно-орієнтоване навчання спрямоване на виконання реальних чи симульованих проектів, що розвиває критичне мислення, практичні навички й командну роботу, із застосуванням платформ управління проектами (Trello, Asana) та хмарних сервісів (Google Workspace) (Bykova, Ivashchenko, Kassim, & Kovalchuk, 2021). У моделі перевернутого класу студенти самостійно вивчають теорію через онлайн-ресурси, тоді як очний час використовується для практичних завдань, обговорень і вирішення проблем (Kumar, Krishnamurthi, Bhatia, Kaushik, Ahuja, Nayyar, & Masud, 2021). Адаптивне навчання передбачає персоналізацію навчального процесу за допомогою платформ, які налаштовують контент відповідно до потреб і рівня знань кожного студента, забезпечуючи індивідуальний підхід і гнучкість навчання (Sulym, Melnykov, Popov, Vechirko, & Malets, 2023).

Етапами моделювання процесу використання ІКТ у змішаному навчанні є: аналіз потреб і цілей навчання; розробка структури моделі; етап підготовки; етап реалізації; етап оцінювання.

1. *Аналіз потреб і цілей навчання* передбачає вивчення вимог сучасного ринку праці, визначення професійних компетенцій, які необхідно сформувані у студентів, а також встановлення освітніх цілей, що відповідають

потребам галузі та специфіці навчальної програми.

*Визначення професійних компетенцій.* Проведення аналізу вимог сучасного ринку праці є першим кроком у формуванні ефективної моделі навчання. У сфері інформаційних технологій особлива увага приділяється таким аспектам, як знання сучасних технологій, здатність працювати в умовах цифрової трансформації, інтеграція програмного забезпечення в бізнес-процеси та адаптація до швидко змінюваного середовища. Аналіз ринку праці включає визначення затребуваних спеціальностей, навичок програмування, роботи з базами даних, тестування програмного забезпечення, управління проектами та комунікації в цифровому середовищі (Жирська, Фонарюк, & Чуб, 2022).

Ключові компетенції, які необхідно формувати у майбутніх ІТ-фахівців, включають володіння сучасними програмними інструментами, здатність до ефективної командної роботи, розвиток критичного мислення та аналітичних навичок. Особлива увага приділяється вмінню швидко адаптуватися до змін, оскільки технології постійно еволюціонують. Такі компетенції є основою для успішної роботи в умовах цифрової економіки та високих вимог ринку праці.

Формування навчальних цілей має враховувати необхідність розвитку технічних і професійних навичок, таких як програмування, управління проектами та вирішення складних професійних завдань. Навчальні цілі також включають розвиток комунікаційних навичок у цифровому середовищі, зокрема, здатність взаємодіяти через онлайн-платформи, брати участь у групових проектах і презентаціях. Це дозволяє студентам бути підготовленими до ефективної роботи в команді, де використання ІКТ є невід'ємною частиною.

*Ідентифікація технологічних і методичних ресурсів.* Після визначення компетенцій необхідно обрати відповідні технологічні засоби, які сприятимуть їхньому формуванню. Наприклад, системи управління навчанням (LMS) Moodle чи Canvas допомагають організувати доступ до матеріалів, моніторинг прогресу та взаємодію студентів із викладачами. Хмарні сервіси, такі як Google Workspace або Microsoft Teams, підтримують спільну роботу студентів у реальному часі, забезпечуючи доступ до документів і інструментів для співпраці (Bykova, Ivashchenko, Kassim, & Kovalchuk, 2021).

Аналіз доступності симуляційних програм і віртуальних лабораторій, таких як Labster чи Cisco Packet Tracer, дозволяє створити реалістичне середовище для відпрацювання практичних навичок. Це забезпечує студентів

досвідом роботи з реальними ситуаціями, що особливо важливо для технічних спеціальностей. Додатково слід оцінити методичні підходи, які включають перевернутий клас, адаптивне навчання, проектно-орієнтовані методи та гейміфікацію, що підвищують ефективність і мотивацію студентів (Sulym, Melnykov, Popov, Vechirko, & Malets, 2023).

Розробка плану забезпечення навчального середовища охоплює не лише вибір програмного забезпечення, але й організацію технічної підтримки, доступ до високошвидкісного інтернету та створення інтерактивних навчальних матеріалів. Це дозволяє викладачам і студентам ефективно використовувати всі доступні ресурси.

*Зв'язок із цілями навчання.* Формулювання навчальних цілей має враховувати здатність студентів виконувати задачі з використанням сучасних ІКТ, а також розвиток ключових компетенцій, необхідних для професійної діяльності. Узгодження навчальних цілей з освітніми стандартами та вимогами галузі забезпечує актуальність навчального контенту та його практичну значущість. Це дозволяє не лише адаптувати навчальний процес до потреб ринку праці, але й підготувати студентів до реальних викликів і завдань у сфері інформаційних технологій.

Детальний аналіз потреб і цілей навчання, вибір технологічних та методичних ресурсів і формулювання цілей створюють основу для впровадження ефективної моделі навчання. Це сприяє формуванню професійних і цифрових компетенцій, необхідних для роботи в умовах цифрової трансформації, та забезпечує підготовку студентів до сучасних вимог ринку праці.

*2. Розробка структури моделі.* Модель використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у змішаному навчанні є сучасним підходом до організації освітнього процесу, що інтегрує цифрові інструменти, інноваційні методи навчання та адаптивні стратегії для забезпечення ефективності й гнучкості навчання. Така модель спрямована на поєднання традиційних очних занять із дистанційними формами навчання, що дозволяє враховувати індивідуальні потреби студентів, розвивати їхні професійні компетенції та цифрові навички (Головко, Крижановський, & Мацюк, 2022). У таблиці 2 подано структуру моделі використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у змішаному навчанні для підготовки ІТ-фахівців, яка деталізує ключові компоненти, їхню роль, засоби та інструменти, а також очікувані результати впровадження цієї моделі в освітній процес.

Таблиця 1

## Структура моделі використання ІКТ у змішаному навчанні для ІТ-фахівців

Компонент моделі	Опис	Засоби та інструменти	Очікувані результати
<b>Цільовий компонент</b>	Спрямований на підвищення якості підготовки ІТ-фахівців, розвиток цифрових навичок, адаптацію навчання до індивідуальних потреб студентів.	Формулювання освітніх цілей. Орієнтація на ринок праці. Інтеграція цифрової грамотності.	Розвиток професійних компетенцій. Адаптація до цифрової економіки.
<b>Технологічний компонент</b>	Забезпечує доступ до інструментів для організації та підтримки змішаного навчання, включаючи технічні засоби й програмне забезпечення.	LMS (Moodle, Canvas). Платформи для відеоконференцій (Zoom, Google Meet). Хмарні сервіси (Google Workspace, Microsoft Teams).	Зручність доступу до матеріалів.
<b>Педагогічний компонент</b>	Визначає методи та форми організації навчального процесу з інтеграцією ІКТ, забезпечуючи інтерактивність і залученість студентів.	Методи: перевернутий клас, проектно-орієнтоване навчання, адаптивне навчання.	Розвиток критичного мислення. Підвищення мотивації. Залучення до практичної діяльності.
<b>Організаційний компонент</b>	Спрямований на забезпечення підтримки викладачів і студентів, створення	Тренінги для викладачів. Гнучке планування розкладу.	Підготовлені викладачі.

Компонент моделі	Опис	Засоби та інструменти	Очікувані результати
	сприятливих умов для ефективної реалізації моделі.	Інструкції для студентів. Технічна підтримка.	
Оціночний компонент	Оцінює успішність реалізації навчального процесу, забезпечує зворотний зв'язок і дозволяє коригувати процес навчання.	Онлайн-тести (LMS). Портфоліо проєктів. Зворотний зв'язок через автоматизовані платформи.	Об'єктивність оцінювання.
Принципи інтеграції ІКТ	Базові підходи до впровадження ІКТ у змішане навчання для досягнення цілей моделі.	Персоналізація. Гнучкість навчального процесу. Інтерактивність. Співпраця через хмарні сервіси. Оперативний зворотний зв'язок.	Індивідуалізація навчання.

Отже, ключовими компонентами моделі є цільовий, технологічний, педагогічний, організаційний та оціночний аспекти, кожен із яких визначає інструменти, засоби та методи, що створюють комплексний і адаптивний освітній процес.

Як зазначено в таблиці 2, *цільовий компонент* моделі використання ІКТ у змішаному навчанні та спрямований на підвищення якості професійної підготовки шляхом забезпечення доступу до актуальних навчальних матеріалів і технологій, використання інтерактивних підходів для ефективного засвоєння знань, розвитку цифрових навичок студентів через роботу з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями та адаптацію навчання до індивідуальних потреб через персоналізацію траєкторій і гнучке планування (Осадча, Осадчий, Спірін & Круглик, 2021). Реалізація цієї моделі сприяє формуванню професійних компетенцій, що відповідають вимогам сучасного ринку праці, готовності студентів до вирішення реальних професійних завдань із використанням цифрових інструментів, здатності швидко опановувати нові технології та методики, а також розвитку самостійності, відповідальності та вміння працювати в онлайн-середовищах, що підвищує їхню адаптованість до умов цифрової трансформації.

*Технологічний компонент* моделі використання ІКТ у змішаному навчанні передбачає застосування різноманітних інструментів і засобів для організації навчального процесу, забезпечення взаємодії студентів та викладачів, а також відпрацювання практичних навичок. Системи управління навчанням (LMS), такі як Moodle, Canvas, Blackboard, використовуються для організації контенту, моніторингу прогресу студентів та проведення

тестів. Платформи для спільної роботи, зокрема Google Workspace і Microsoft Teams, забезпечують організацію групових проєктів і спільну роботу над документами в реальному часі. Інструменти для відеоконференцій, такі як Zoom і Google Meet, дозволяють проводити лекції, семінари й консультації онлайн, а сервіси для тестування, як Kahoot, Quizlet і Mentimeter, сприяють створенню інтерактивних тестів та опитувань. Для виконання практичних завдань у програмуванні застосовуються середовища розробки (Visual Studio Code, PyCharm), а симуляції та віртуальні лабораторії (Labster, Cisco Packet Tracer) допомагають студентам відпрацьовувати практичні навички в реалістичному середовищі. Хмарні платформи (Google Drive, Dropbox) забезпечують зберігання та обмін матеріалами, відеолекції (YouTube, Panopto) сприяють самостійному опрацюванню матеріалів, а інтерактивні презентації (Prezi, PowerPoint) використовуються для ефективного представлення навчального контенту (Герасименко, 2014).

*Педагогічний компонент* моделі використання ІКТ у змішаному навчанні передбачає застосування інноваційних методів і форм організації навчального процесу. Серед методів виокремлюються: перевернутий клас, де студенти опрацьовують теоретичний матеріал онлайн, а час у класі присвячується практичним завданням; проектно-орієнтоване навчання, яке дозволяє студентам працювати над реальними проєктами, розвиваючи практичні та командні навички; гейміфікація, що підвищує мотивацію через використання ігрових елементів; і індивідуалізація навчання, яка адаптує навчальні матеріали до рівня підготовки кожного студента. Форми навчання включають самостійну роботу з відеолекціями та тестами, групові проєкти з

використанням хмарних сервісів і лабораторні заняття у віртуальних середовищах. Оціночний компонент реалізується через онлайн-тести та опитування в LMS або Kahoot, оцінювання проєктів за критеріями творчості, технічної реалізації та командної роботи, а також створення портфоліо досягнень, що включає всі виконані завдання під час курсу (Головко, Крижановський, & Мацюк, 2022).

*Організаційний компонент* моделі використання ІКТ у змішаному навчанні забезпечує ефективну взаємодію між учасниками навчального процесу, враховуючи технічну та методичну підтримку. Для викладачів організуються тренінги та навчання, спрямовані на освоєння сучасних ІКТ-інструментів, таких як системи управління навчанням (LMS), платформи для відеоконференцій, симуляції та інструменти для створення інтерактивного контенту. Це допомагає їм адаптувати навчальні матеріали до цифрового середовища та ефективно інтегрувати технології у викладання. Гнучке планування розкладу занять дозволяє поєднувати очні та дистанційні форми навчання, забезпечуючи комфортні умови як для студентів, так і для викладачів. Особлива увага приділяється підтримці студентів: надаються чіткі інструкції щодо використання платформ і ресурсів, забезпечується технічна підтримка для вирішення проблем, пов'язаних із доступом до навчальних матеріалів, а також організується постійний доступ до необхідних ресурсів, включаючи відеолекції, онлайн-бібліотеки та хмарні сервіси для спільної роботи. Такий підхід створює сприятливі умови для ефективного навчання та забезпечує комфорт усіх учасників навчального процесу (Гуревич, Кобися, Коношевський, Коношевський, Опушко, & Драчук, 2022).

Взаємодія компонентів у моделі використання ІКТ у змішаному навчанні полягає у забезпеченні цілісного навчального процесу, де цільовий компонент визначає освітні завдання й результати; технологічний компонент надає необхідні інструменти для реалізації навчання; педагогічний компонент визначає методи, форми та підходи до подачі матеріалу; організаційний компонент забезпечує технічну та методичну підтримку, а оціночний компонент сприяє моніторингу прогресу студентів і вдосконаленню навчального процесу через аналіз досягнень і зворотний зв'язок. Така взаємодія забезпечує послідовність і узгодженість усіх етапів навчального процесу, що дозволяє інтегрувати сучасні технології для досягнення поставлених цілей.

*Принципи інтеграції ІКТ* у навчальний процес забезпечують ефективність та адаптивність освіти, враховуючи індивідуальні потреби

студентів. Персоналізація дозволяє налаштовувати навчальний процес відповідно до рівня знань, інтересів і темпу кожного студента. Гнучкість забезпечується поєднанням очного та дистанційного навчання, що дає змогу навчатися у зручний час і місце. Інтерактивність досягається через використання симуляцій, інтерактивних тестів та вправ, які стимулюють активну участь студентів у навчальному процесі. Співпраця передбачає командну роботу студентів за допомогою хмарних сервісів і платформ для взаємодії, таких як Google Workspace чи Microsoft Teams. Оперативний зворотний зв'язок реалізується через автоматизовані тести в LMS, що дозволяють миттєво оцінювати знання студентів і надавати рекомендації для покращення результатів (Жирська, Фонарюк, & Чуб, 2022). Цей підхід не лише забезпечує об'єктивність оцінювання, а й мотивує студентів до самостійного вдосконалення, орієнтуючи їх на постійне покращення своїх результатів.

3. *Етап підготовки* в моделі використання ІКТ у змішаному навчанні є ключовим для забезпечення ефективного навчального процесу та включає декілька важливих складових. Викладачі обирають відповідні ІКТ-інструменти, враховуючи особливості курсу, рівень підготовки студентів і технічні можливості навчального закладу. Це можуть бути системи управління навчанням (Moodle, Canvas), інструменти для створення відеолекцій (Panopto, OBS Studio) та платформи для інтерактивних вправ (Kahoot, Quizlet). Навчальний контент адаптується для цифрового середовища: теоретичний матеріал структуровано у вигляді презентацій, текстових документів або відеолекцій, які доповнюються інтерактивними завданнями, тестами та практичними вправами. Створюються відеолекції, що дозволяють студентам опрацювати матеріал у зручний для них час, а також розробляються завдання, які підтримують активну взаємодію та закріплення знань. LMS налаштовується таким чином, щоб забезпечити студентам легкий доступ до матеріалів, зручну навігацію та інтеграцію інструментів для моніторингу прогресу й оцінювання. Особлива увага приділяється тестуванню системи, щоб уникнути технічних проблем під час реалізації, та підготовці інструкцій для студентів щодо користування платформами. Така підготовка забезпечує гнучкість і адаптивність навчання, сприяє залученню студентів і закладає основу для успішної реалізації навчального процесу (Осадча, Осадчий, Спірін, & Круглик, 2021).

4. *Етап реалізації* в моделі використання ІКТ у змішаному навчанні забезпечує активну участь студентів у навчальному процесі через поєднання самостійної роботи, практичних завдань і

командної взаємодії. Студенти самостійно опрацьовують матеріали, надані викладачем в онлайн-середовищі (наприклад, на платформах Moodle або Canvas), що включає відеолекції, презентації, текстові ресурси та інтерактивні вправи. Такий підхід дозволяє кожному студенту навчатися у власному темпі та приділяти більше уваги складним темам. Паралельно студенти виконують практичні завдання в спеціалізованих середовищах розробки, таких як Visual Studio Code або PyCharm, що сприяє закріпленню теоретичних знань і формуванню технічних навичок. Для розвитку командної роботи організуються групові проекти, де студенти співпрацюють за допомогою хмарних сервісів (Google Workspace, Microsoft Teams) і систем управління проектами (Trello, Asana). Крім того, вебінари, онлайн-семінари та консультації через відеоконференц-платформи (Zoom, Google Meet) дозволяють студентам отримувати роз'яснення з навчальних питань, брати участь у дискусіях та обговореннях, що підвищує їхню залученість (Субіна, & Марченко, 2023). Такий етап сприяє розвитку самостійності, відповідальності, практичних компетенцій та навичок співпраці, забезпечуючи комплексний підхід до навчання.

*б. Етап оцінювання* в моделі використання ІКТ у змішаному навчанні відіграє важливу роль у визначенні успішності навчального процесу та забезпеченні зворотного зв'язку для студентів. Викладачі використовують системи управління навчанням (LMS), такі як Moodle або Canvas, для постійного моніторингу активності студентів, відстеження їхнього прогресу та аналізу результатів виконаних завдань. LMS автоматично реєструє дані про виконання тестів, час роботи з матеріалами та участь у навчальних заходах, що дозволяє викладачам отримувати повну картину навчальних досягнень кожного студента. Результати тестування, виконані через інтерактивні платформи (наприклад, Kahoot або Quizlet), аналізуються для виявлення сильних і слабких сторін у знаннях студентів. Практичні роботи, проекти та лабораторні завдання оцінюються за чітко визначеними критеріями, такими як точність виконання, якість технічної реалізації, творчий підхід, а для командних завдань – ефективність співпраці в групі. Окрім оцінювання, викладачі надають студентам персоналізований зворотний зв'язок, що допомагає їм зрозуміти свої помилки, побачити власний прогрес і отримати рекомендації для вдосконалення (Alonso, López, Manrique, & Viñes, 2005). Цей етап створює умови для об'єктивного оцінювання досягнень, мотивує студентів до саморозвитку та дозволяє викладачам коригувати навчальний процес для досягнення кращих результатів.

Ця структура моделі забезпечує інтеграцію сучасних ІКТ у навчальний процес, дозволяючи ефективно поєднувати очне та дистанційне навчання. Вона сприяє розвитку теоретичних знань, практичних навичок і цифрових компетенцій, необхідних для професійної підготовки студентів.

Для ефективного впровадження ІКТ у змішане навчання необхідно організувати систематичну професійну підготовку викладачів. Це включає проведення тренінгів із роботи з LMS (Moodle, Canvas), платформами для співпраці (Google Workspace, Microsoft Teams) і відеоконференцій (Zoom, Google Meet), а також ознайомлення з методами змішаного навчання, такими як перевернутий клас, проектно-орієнтоване навчання й гейміфікація. Викладачам слід надати методичну підтримку через доступ до матеріалів із використання ІКТ-інструментів і розроблених шаблонів навчальних планів із інтеграцією ІКТ. Особливу увагу потрібно приділити розвитку цифрових компетенцій: навчити створювати відеолекції, інтерактивні презентації (Prezi, PowerPoint), використовувати платформи для тестування (Kahoot, Quizlet) та симуляції (Labster). Важливо забезпечити організаційну підтримку через консультації з технічних і методичних питань, а також створення спільнот для обміну досвідом серед викладачів. Для підвищення мотивації необхідно впровадити систему заохочення за використання ІКТ у навчанні, надавати можливості для участі в конференціях і семінарах. Очікуваними результатами є ефективна інтеграція ІКТ, підвищення якості освітнього процесу, розвиток професійних і цифрових компетенцій викладачів і студентів, а також адаптація навчальних закладів до вимог цифрової трансформації (Bykova, Ivashchenko, Kassim, & Kovalchuk, 2021).

*Висновки.* Моделювання процесу використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у змішаному навчанні є стратегічним і багатогранним підходом, що враховує сучасні вимоги до підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій. Аналіз підходів і визначень показав, що процес моделювання базується на інтеграції технологічних, педагогічних, інноваційних та організаційних компонентів, які сприяють формуванню професійних компетенцій та розвитку цифрових навичок студентів.

Основними етапами моделювання є аналіз потреб і цілей навчання, розробка структури моделі, її підготовка, реалізація та оцінювання результатів. Важливою особливістю є поєднання очного та дистанційного форматів навчання, що дозволяє забезпечити персоналізацію, гнучкість і

адаптивність освітнього процесу. Використання LMS, інтерактивних платформ, симуляцій і хмарних сервісів сприяє підвищенню якості навчання та залученості студентів.

Впровадження такої моделі дозволяє створити сучасне інтерактивне середовище навчання, яке відповідає викликам цифрової трансформації. Воно сприяє підготовці студентів до роботи в реальних умовах, розвитку технічних, аналітичних і комунікаційних компетенцій, а також здатності до самостійного навчання. Усі ці аспекти роблять модель використання ІКТ у змішаному навчанні ефективним інструментом для забезпечення якісної професійної підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій.

Подальші дослідження моделювання процесу використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у змішаному навчанні спрямовані на розширення і вдосконалення методологічних підходів до інтеграції цифрових технологій у професійну підготовку фахівців у галузі інформаційних технологій. Такий напрямок є актуальним через необхідність адаптації освітніх процесів до сучасних викликів цифрової трансформації.

Один із перспективних напрямків досліджень – розробка адаптивних навчальних систем, які автоматично підлаштовуються до потреб студентів. Такі системи враховують рівень підготовки, стиль навчання та індивідуальні особливості сприйняття інформації. Це дозволяє створювати персоналізовані траєкторії навчання, які сприяють ефективнішому засвоєнню знань і підвищують мотивацію студентів.

Важливим аспектом є дослідження ефективності симуляцій і віртуальних лабораторій. Інтеграція інструментів віртуальної реальності та симуляцій дозволяє студентам моделювати реальні професійні ситуації, розвивати практичні навички та краще

підготуватися до роботи в реальних умовах. Аналіз впливу таких технологій допоможе оптимізувати їхнє використання в освітньому процесі.

Не менш значущою є інтеграція інноваційних педагогічних підходів, таких як перевернутий клас, проектно-орієнтоване навчання і гейміфікація. Подальший розвиток цих методів у поєднанні з ІКТ дозволяє підвищити залученість студентів, розвивати їхню здатність до творчого мислення та командної роботи.

Ключовою задачею є розробка інструментів для моніторингу прогресу студентів, які забезпечують швидкий і точний аналіз навчальних досягнень. Інтегровані рішення для оцінювання результатів допомагають не лише викладачам, але й студентам, надаючи оперативний зворотний зв'язок і рекомендації для вдосконалення.

Крім того, варто досліджувати, як змішане навчання сприяє розвитку м'яких навичок (soft skills), таких як комунікація, робота в команді та управлінські здібності. Це важливий аспект підготовки фахівців, адже сучасний ринок праці цінує не лише технічні знання, але й здатність до ефективної взаємодії в професійному середовищі.

Особливу увагу слід приділити інтеграції ІКТ у дуальну освіту, яка поєднує теоретичну підготовку з практичним навчанням на робочому місці. Такий підхід дозволяє підвищити практичну орієнтованість освіти, забезпечуючи студентам необхідний досвід для входження в професійне середовище.

Дослідження цих аспектів дозволять удосконалити моделі використання ІКТ у змішаному навчанні, зробити їх адаптивними, ефективними та спрямованими на потреби сучасного цифрового суспільства, забезпечуючи конкурентоспроможність IT-фахівців на ринку праці.

#### Список використаних джерел

- Герасименко, І.В. (2014). Використання технологій дистанційного навчання в підготовці майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 41 (3), 232–247.
- Головко, М.В., Крижановський, С.Ю., & Мацюк, В.М. (2022). Самостійна робота з використанням хмаро орієнтованих технологій як засіб розвитку цифрової компетентності магістрів фізики. *Інформаційні технології та засоби навчання*, 4 (90), 102–117.
- Гуревич, Р., Кобися, В., Коношевський, Л., Коношевський, О., Опущко, Н., & Драчук, М. (2022). Електронна (дистанційна) освіта і заочне навчання: точки дотику, проблеми, перспективи. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 14–30. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-66-14-30>
- Жирська, Г.Я., Фонарюк, О. В., & Чуб, К. Ф. (2022). Роль інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці

#### References

- Gerasimenko, I.V. (2014). The use of distance learning technologies in the preparation of future Bachelors of computer sciences. *Information technologies and teaching aids*, (41, issue 3), 232-247. [in Ukrainian]
- Golovko, M.V., Kryzhanovsky, S.Yu., & Matsiuk, V.M. (2022). Independent work using cloud-oriented technologies as a means of developing the digital competence of physics masters. *Information technologies and teaching aids*, 4 (90), 102-117. [in Ukrainian]
- Gurevych, R., Kobysia, V., Konoshevsky, L., Konoshevsky, O., Opushko, N., & Drachuk, M. (2022). Electronic (distance) education and distance learning: points of contact, problems, prospects. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 14-30. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-66-14-30> [in Ukrainian]

- майбутніх учителів до дистанційного навчання учнів природничо-математичних дисциплін. *Наукові інновації та передові технології (Серія «Державне управління», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»)*, 11 (13), 297–310.
- Осадча, К.П., Осадчий, В.В., Спірін, О.М., & Круглик, В.С. (2021). Концептуальні засади розробки адаптивної системи індивідуалізації та персоналізації професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах змішаного навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.*, 3 (74), 65–70. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-3.12>
- Субіна, О., & Марченко, Н. (2023). Методичні підходи до реалізації змішаного навчання в закладах професійної освіти України. *Knowledge, Education, Law, Management*, 5 (57), 34–39.
- Alonso, F., López, G., Manrique, D., & Viñes, J.M. (2005). An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach. *British Journal of educational technology*, 36 (2), 217–235. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00454.x>
- Bykova, T.B., Ivashchenko, M.V., Kassim, D.A., & Kovalchuk, V.I. (2021, March). Blended learning in the context of digitalization. In *CTE Workshop Proceedings* (Vol. 8, pp. 247–260). <https://doi.org/10.55056/cte.236>
- Kumar, A., Krishnamurthi, R., Bhatia, S., Kaushik, K., Ahuja, N.J., Nayyar, A., & Masud, M. (2021). Blended learning tools and practices: A comprehensive analysis. *Ieee Access*, 9, 85151–85197. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3085844>
- Sulym, V., Melnykov, A., Popov, M., Vechirko, O., & Malets, D. (2023). Improving education through implementation of information technologies into the educational process. *Amazonia Investiga*, 12 (68), 281–293. <https://doi.org/10.34069/AI/2023.68.08.26>
- Zhirska, G.Ya., Fonariuk, O.V., & Chub, K.F. (2022). The role of information and communication technologies in the preparation of future teachers for distance education of students of natural and mathematical disciplines. *Scientific innovations and advanced technologies (Public Administration Series, Law Series, Economics Series, Psychology Series, Pedagogy Series)*, (11 (13)), 297–310. [in Ukrainian]
- Osadcha, K.P., Osadchy, V.V., Spirin, O.M., & Kruglyk, V.S. (2021). Conceptual principles of development of an adaptive system of individualization and personalization of professional training of future specialists in the conditions of mixed education. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools: collection of scientific papers*, 3 (74), 65–70. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.74-3.12> [in Ukrainian]
- Subina, O., & Marchenko, N. (2023). Methodical approaches to the implementation of blended learning in vocational education institutions of Ukraine. *Knowledge, Education, Law, Management*, 5 (57), 34–39. [in Ukrainian]
- Alonso, F., López, G., Manrique, D., & Viñes, J.M. (2005). An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach. *British Journal of educational technology*, 36 (2), 217–235. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00454.x> [in English]
- Bykova, T.B., Ivashchenko, M.V., Kassim, D.A., & Kovalchuk, V.I. (2021, March). Blended learning in the context of digitalization. In *CTE Workshop Proceedings* (Vol. 8, pp. 247–260). <https://doi.org/10.55056/cte.236> [in English]
- Kumar, A., Krishnamurthi, R., Bhatia, S., Kaushik, K., Ahuja, N.J., Nayyar, A., & Masud, M. (2021). Blended learning tools and practices: A comprehensive analysis. *Ieee Access*, 9, 85151–85197. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3085844> [in English]
- Sulym, V., Melnykov, A., Popov, M., Vechirko, O., & Malets, D. (2023). Improving education through implementation of information technologies into the educational process. *Amazonia Investiga*, 12 (68), 281–293. <https://doi.org/10.34069/AI/2023.68.08.26> [in English]

**Відомості про автора:**

**Кумейко Владислав Васильович**

vladyslav\_kumeiko@mdpu.org.ua

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-200-208

Матеріал надійшов до редакції 28. 05. 2025 р.  
Прийнято до друку 13. 06. 2025 р.

**Information about the author:**

**Kumeiko Vladyslav Vasyliovych**

vladyslav\_kumeiko@mdpu.org.ua

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State  
Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-200-208

Received at the editorial office 28. 05. 2025.  
Accepted for publishing 13. 06. 2025.

## ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІТ-ТЕХНОЛОГІЙ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Руслан Сидорчук

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

Метою статті є аналіз зарубіжних освітніх практик у США, Канаді, Європі та Азії, де використовуються проєктні методи навчання для підготовки ІТ-фахівців, а також визначення кращих освітніх моделей і підходів, які можуть бути адаптовані до національної освітньої системи для підвищення конкурентоспроможності випускників. Методи і методологія дослідження базуються на порівняльному аналізі, що дозволяє дослідити та зіставити основні освітні моделі у провідних країнах, а також аналізу наукових статей і публікацій, які висвітлюють особливості та результати застосування проєктних методів у навчанні ІТ-фахівців. Використано підходи якісного аналізу, що включають розгляд таких аспектів, як інтеграція студентів у реальні проєкти, співпраця з компаніями для створення партнерських програм, розвитку міждисциплінарних компетенцій і застосування сучасних цифрових інструментів для управління проєктами (GitHub, Jira, Slack тощо). Результати дослідження свідчать, що зарубіжний досвід формування інформаційно-цифрової компетентності у студентів ІТ-напряму підтверджує ефективність проєктного навчання. Зокрема, впровадження практико-орієнтованих проєктів, які відповідають реальним потребам бізнесу, допомагає студентам застосовувати теоретичні знання на практиці, розвивати критичне мислення та здатність до вирішення проблем. Інтеграція з індустрією через стажування та співпрацю з ІТ-компаніями дозволяє студентам отримати безпосередній досвід у професійному середовищі, розвивати командні навички та знайомитися з корпоративною культурою. Міждисциплінарні підходи, популярні в європейських і канадських університетах, сприяють розвитку гнучкості та здатності працювати в команді з представниками інших спеціальностей, що є важливим у сучасних умовах. Висновки дослідження підкреслюють, що проєктне навчання є ефективним засобом формування інформаційно-цифрової компетентності, оскільки поєднує розвиток технічних навичок із "м'якими" компетенціями, такими як комунікація, лідерство та критичне мислення. Важливим кроком є інтеграція зарубіжного досвіду в національні освітні програми, зокрема через впровадження партнерських програм, використання цифрових інструментів управління проєктами та елементів гейміфікації.

### Ключові слова:

інформаційно-цифрова компетентність; проєктне навчання; ІТ-освіта; зарубіжний досвід; міждисциплінарні навички.

### Resume:

**Sydorchuk Ruslan. Foreign experience in the problem of developing information and digital competence of future IT specialists through project-based learning methods.**

The purpose of the article is to analyze foreign educational practices in the USA, Canada, Europe, and Asia, where project-based learning methods are used to train IT specialists, as well as to identify the best educational models and approaches that can be adapted to the national educational system to increase the competitiveness of graduates. Research methods and methodology are based on comparative analysis, which allows to research and compare the main educational models in leading countries, as well as the analysis of scientific articles and publications that highlight the features and results of the application of project methods in the training of IT specialists. Qualitative analysis approaches were used, including consideration of such aspects as the integration of students into real projects, cooperation with companies to create partnership programs, the development of interdisciplinary competencies and the use of modern digital tools for project management (GitHub, Jira, Slack, etc.). The results of the study show that the foreign experience of forming information and digital competence among IT students confirms the effectiveness of project-based learning. In particular, the implementation of practice-oriented projects that meet real business needs helps students apply theoretical knowledge in practice, develop critical thinking and problem-solving abilities. Integration with industry through internships and cooperation with IT companies allows students to gain direct experience in a professional environment, develop team skills and get to know the corporate culture. Interdisciplinary approaches, popular in European and Canadian universities, contribute to the development of flexibility and the ability to work in a team with representatives of other specialties, which is important in modern conditions. The findings of the study emphasize that project-based learning is an effective means of forming information and digital competence, as it combines the development of technical skills with "soft" competences such as communication, leadership and critical thinking. An important step is the integration of foreign experience into national educational programs, in particular through the implementation of partnership programs, the use of digital project management tools and gamification elements.

### Key words:

information and digital competence; project-based learning; IT education; foreign experience; interdisciplinary skills.

Постановка проблеми. Сучасний ринок праці висуває високі вимоги до інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців у сфері ІТ, що включає не лише технічні знання, а й здатність працювати з інформацією, критично мислити, ефективно використовувати цифрові інструменти та швидко адаптуватися до технологічних змін. Формування цих навичок потребує інноваційного підходу до освіти, зокрема застосування проєктних методів, що дозволяють студентам отримати практичний досвід, працюючи над реальними завданнями. Закордонний досвід демонструє успішне впровадження таких методів за допомогою інтеграції з індустрією, міждисциплінарної співпраці та використання

сучасних цифрових інструментів, проте ефективні моделі та підходи суттєво відрізняються залежно від країни. Вивчення зарубіжних практик є важливим для вдосконалення національних освітніх програм та формування конкурентоспроможних фахівців, готових до викликів сучасного цифрового середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні дослідження зарубіжних науковців підтверджують ефективність проєктних методів у формуванні інформаційно-цифрової компетентності майбутніх ІТ-фахівців. Так, дослідження В. Я. Гайди (2024) показує, що залучення студентів у США до реальних проєктів

у співпраці з ІТ-компаніями сприяє розвитку навичок вирішення проблем і критичного мислення. У Європі A. V. Božić, N. Hoić-Božić & K. Stančin (2024) аналізують досвід дуального навчання, коли студенти поєднують навчання з роботою в компаніях, що допомагає їм адаптуватися до реальних вимог індустрії. В Азії T. Xinfu, S. Yifei, Z. Chenhui, W. Lihong & L. Yan (2023) досліджують вплив гейміфікації та симуляцій на мотивацію студентів, відзначаючи, що такі методи підвищують інтерес до навчання та розвивають здатність адаптуватися до змін. Публікації зазначених науковців свідчать, що проєктне навчання не лише зміцнює технічні навички, а й формує важливі «м'які» компетенції, необхідні для успішної кар'єри в умовах швидкого розвитку технологій.

Формування цілей статті. Мета статті – дослідити зарубіжний досвід формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців ІТ-технологій за допомогою проєктних методів навчання та визначити ефективні підходи й інструменти, які сприяють підготовці конкурентоспроможних фахівців.

Відповідно до структури статті, необхідно виконати такі завдання: 1) розглянути теоретичні основи інформаційно-цифрової компетентності; 2) проаналізувати зарубіжний досвід застосування проєктних методів для формування цифрових навичок; 3) описати основні підходи та методи проєктного навчання, спрямовані на розвиток ІТ-компетентностей; 4) вивчити роль цифрових інструментів у проєктному навчанні.

Ці завдання дозволять повноцінно розглянути теоретичні та практичні аспекти формування інформаційно-цифрової компетентності у майбутніх фахівців ІТ-сфери на основі зарубіжного досвіду та сучасних освітніх методик.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інформаційно-цифрова компетентність (ІЦК) – це сукупність знань, навичок та установок, що забезпечують здатність ефективно використовувати цифрові технології для пошуку, аналізу, обробки, створення та передачі інформації. Вона є критично важливою для сучасних фахівців у всіх галузях, але особливо для ІТ-фахівців, які працюють в умовах швидкого технологічного прогресу. Інформаційно-цифрова компетентність дозволяє випускникам адаптуватися до нових умов, вирішувати комплексні завдання та впроваджувати інноваційні рішення.

Інформаційно-цифрова компетентність включає основні компоненти: *інформаційну грамотність* – здатність знаходити, аналізувати, оцінювати і використовувати інформацію з різних джерел, зокрема цифрових, критично

оцінюючи її надійність і релевантність; *цифрову комунікацію та колаборацію*, що охоплює навички роботи з інструментами для комунікації та співробітництва (електронна пошта, Slack, Microsoft Teams, Zoom) для ефективної взаємодії, особливо у гібридних умовах; *цифрове створення контенту* – здатність створювати та редагувати цифровий контент (текст, графіку, відео), працювати з відповідними інструментами, а також базові знання дизайну та програмування; *критичне мислення та вирішення проблем*, що дозволяють аналізувати потреби та приймати обґрунтовані рішення у складних умовах; *кібербезпеку та захист даних* – знання принципів безпеки, захисту даних та конфіденційності; *адаптивність до нових технологій*, що передбачає гнучкість, здатність швидко освоювати нові інструменти та стежити за технологічними трендами; *етичну та правову грамотність у цифровому середовищі* – усвідомлення етичних норм, авторського права, захисту інтелектуальної власності та принципів відповідального використання цифрових ресурсів (Гайда, 2024).

Інформаційно-цифрові компетенції мають критичне значення для майбутніх фахівців у сфері ІТ, оскільки вони забезпечують здатність ефективно орієнтуватися у цифровому середовищі, адаптуватися до нових технологій та швидко освоювати інструменти, необхідні для вирішення професійних завдань. Володіння такими компетенціями дозволяє фахівцям аналізувати великі обсяги інформації, використовувати сучасні інструменти для автоматизації процесів, розробки програмного забезпечення, захисту даних та підтримки кібербезпеки, що є основою успішної роботи в умовах цифрової трансформації.

Знання та навички в галузі цифрової комунікації та колаборації сприяють ефективній роботі у віддалених та гібридних командах, де ІТ-фахівці часто співпрацюють із представниками інших напрямків. Такі компетенції допомагають швидко адаптуватися до сучасних бізнес-моделей, вирішувати комплексні проблеми, створювати та впроваджувати інноваційні рішення, а також дотримуватись етичних та правових норм цифрового простору. Інформаційно-цифрові компетенції підвищують конкурентоспроможність майбутніх спеціалістів на ринку праці, роблять їх гнучкими, адаптивними до змін, що є необхідною умовою розвитку успішної кар'єри у динамічному світі технологій (Лещенко, 2018).

Зарубіжні освітні моделі активно використовують інноваційні підходи та практичні методи для розвитку цих компетенцій у студентів, забезпечуючи високий рівень

підготовки та готовність до сучасних професійних вимог. Ось огляд основних підходів до формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців ІТ-технологій у США, Канаді, Європі та Азії:

**1. США:** *Практико-орієнтоване та інтегроване навчання.* У США активно застосовується проєктно-орієнтований підхід, де навчання ґрунтується на реальних проєктах та співпраці з індустрією. Провідні університети, такі як Стенфорд та МІТ, включають у навчальні програми стажування та спільні проєкти з технологічними компаніями, що дозволяє студентам отримувати практичний досвід та опанувати цифрові інструменти, зокрема для роботи з даними та розробки програмного забезпечення. Використання методології Agile та Scrum у проєктних командах розвиває управлінські навички та командну роботу (Лещенко, 2018).

**2. Канада:** *Комплексний підхід до цифрової грамотності.* Канадські навчальні заклади приділяють особливу увагу розвитку комплексних цифрових навичок через поєднання теорії та практики. В університетах, таких як Університет Торонто та Британська Колумбія, студенти активно залучаються до міждисциплінарних проєктів, де працюють у командах з представниками різних спеціальностей (бізнес, медицина, право). Це допомагає їм не лише здобути знання з ІТ, а й розвивати навички критичного мислення та співробітництва. Також у Канаді популярне використання симуляцій та віртуальних лабораторій для моделювання реальних професійних сценаріїв (Fonseca et al., 2020).

**3. Європа:** *Партнерства з індустрією та міждисциплінарність.* У Європі, особливо в Німеччині, Великобританії, Фінляндії та Нідерландах, університети співпрацюють з ІТ-компаніями та активно використовують

міждисциплінарні підходи. У Німеччині в межах програм «Дуального навчання» студенти навчаються в університеті й паралельно проходять практику на підприємствах, що дозволяє їм здобувати професійний досвід. У Фінляндії і Нідерландах поширені міждисциплінарні команди, де ІТ-студенти працюють з майбутніми фахівцями інших галузей. Це допомагає розвивати адаптивність і гнучкість, необхідні для роботи в багатопрофільних командах (Haipeter, 2020).

**4. Азія:** *Гейміфікація та симуляції у навчанні.* В Азії, особливо в Сінгапурі, Японії та Південній Кореї, популярними є методи гейміфікації та симуляцій, які підвищують мотивацію студентів та залученість до процесу навчання. Університети в цих країнах використовують симуляції реальних бізнес-сценаріїв та кризових ситуацій, що дозволяють студентам набувати практичних навичок у безпечному середовищі. Наприклад, студенти можуть брати участь у тренінгах з кібербезпеки або симуляцій, де розробляють програмні продукти в умовах обмеженого часу. Такий підхід допомагає розвивати як технічні, так і м'які навички (наприклад, комунікацію та прийняття рішень) (Vožić et al., 2024).

Як свідчить аналіз різних підходів, освітні моделі у провідних зарубіжних університетах використовують унікальні методи для формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх ІТ-фахівців. Ці підходи варіюються від практико-орієнтованого навчання в США до гейміфікації та симуляцій у країнах Азії, що дозволяє студентам здобувати практичний досвід, критичне мислення та необхідні «м'які» навички. Для наочності основні характеристики моделей навчання в університетах різних регіонів узагальнені в таблиці 1, що допомагає порівняти підходи та виокремити ключові елементи кожної моделі.

Таблиця 1

Порівняння різних моделей навчання у провідних зарубіжних університетах

Країна/Регіон	Університети	Модель навчання	Характеристики	Переваги
<b>США</b>	Массачусетський технологічний інститут (МІТ), Стенфордський університет	Проєктно-орієнтоване навчання, інтеграція з індустрією	Зосередження на реальних проєктах, стажуваннях, тісній співпраці з компаніями, використання Agile/Scrum	Розвиток практичних навичок, адаптивності, готовність до реальних умов роботи
<b>Канада</b>	Університет Торонто, Британська Колумбія	Комплексний підхід до цифрової грамотності	Міждисциплінарні проєкти, залучення віртуальних	Поглиблення аналітичного мислення, адаптивність до

Країна/Регіон	Університети	Модель навчання	Характеристики	Переваги
			лабораторій, симуляцій, тісна взаємодія між спеціальностями	командної роботи у різних середовищах
<b>Європа</b>	Технічний університет Мюнхена (Німеччина), Університет Гельсінкі (Фінляндія), Делфтський технічний університет (Нідерланди)	Міждисциплінарність та партнерства з індустрією	Дуальне навчання, спільні проекти з бізнесом, співпраця з фахівцями інших галузей	Розвиток адаптивності, здатність працювати у різноманітних командах, гнучкість до змін
<b>Великобританія</b>	Оксфордський університет, Імперський коледж Лондона	Інтегровані курси з акцентом на інноваційність та підприємництво	Міждисциплінарні навчальні програми, що включають ІТ, бізнес і підприємництво, проектно-орієнтовані завдання	Розвиток підприємницького мислення, гнучкість у підході до проблем, здатність створювати інноваційні рішення
<b>Азія</b>	Національний університет Сінгапуру, Токійський університет	Гейміфікація, симуляції для моделювання реальних ситуацій	Гейміфікаційні елементи в курсах, симуляції бізнес-процесів, кризових ситуацій	Підвищення мотивації, розвиток комунікативних навичок, швидкість прийняття рішень у стресових умовах

Таким чином, зарубіжний досвід підходів до формування інформаційно-цифрової компетентності включає різні методи, від проектно-орієнтованого навчання у США до міждисциплінарності в Європі та гейміфікації в Азії. Усі ці підходи спрямовані на підготовку адаптивних, креативних і технічно підкованих фахівців, які можуть ефективно працювати в умовах швидкого розвитку цифрових технологій та мінливого ринку праці. Застосування цих моделей навчання у різних країнах допомагає студентам здобувати комплексні знання та навички, що підвищує їхню конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці.

Отже, проектне навчання є ключовим підходом до підготовки ІТ-фахівців, оскільки воно дозволяє студентам отримати практичний досвід, розвинути важливі навички та забезпечує ефективне засвоєння інформаційно-цифрових компетенцій. Основні методи та підходи до проектного навчання, які використовуються в провідних університетах, включають: *практико-*

*орієнтоване навчання: робота над реальними проектами; інтеграція з індустрією: партнерські програми та стажування; міждисциплінарність: робота у команді з представниками інших напрямків.*

*Практико-орієнтоване навчання: робота над реальними проектами* є одним із найбільш ефективних підходів у розвитку ІТ-компетентностей у студентів, оскільки дозволяє поєднувати теорію з реальним досвідом та підготувати студентів до вирішення завдань у реальному професійному середовищі. У цій моделі навчання студенти працюють над проектами, які мають практичну цінність та можуть використовуватися у реальному житті. Це можуть бути програми для автоматизації процесів, веб- та мобільні програми, системи управління даними, аналітичні платформи, кібербезпечні рішення та інші об'єкти, актуальні для ринку.

Ключовими елементами *практико-орієнтованого навчання* є робота з реальними

замовниками та партнерами, що дозволяє студентам безпосередньо взаємодіяти з клієнтами, розуміти їхні потреби та адаптувати рішення відповідно до очікувань, розвиваючи при цьому комунікаційні навички та відповідальність за якість. Також широко використовується застосування методологій Agile та Scrum, що дозволяє студентам ефективно працювати в командах, керувати завданнями, дотримуватися дедлайнів та відстежувати прогрес за допомогою спринтів та ретроспектив. Підтримка наставників та менторів, які дають рекомендації й допомагають уникнути помилок, сприяє швидкому освоєнню технологій та постійному отриманню зворотного зв'язку. Регулярні обговорення та презентації результатів забезпечують конструктивну критику та удосконалення проєктів. Крім того, розробка продуктів із практичною цінністю дозволяє студентам побачити реальний результат своєї праці, підвищує відповідальність за кінцевий продукт та дає можливість додати його до портфоліо, яке оцінюється роботодавцями (Xinfa et al., 2023).

Практико-орієнтоване навчання має низку переваг, серед яких розвиток практичних навичок, адже студенти можуть безпосередньо застосовувати свої знання, що значно підвищує рівень їхньої підготовки. Воно також формує готовність до реального робочого середовища, оскільки студенти опановують навички командної роботи, управління проєктами та комунікації з клієнтами. Завдяки досвіду роботи над реальними проєктами, випускники мають конкурентну перевагу на ринку праці, що сприяє їхній швидкій адаптації до професійного середовища. Практико-орієнтоване навчання не тільки підвищує рівень технічних знань, а й розвиває «м'які» навички, які є критичними для сучасних ІТ-фахівців, забезпечуючи їм глибоке розуміння професійної діяльності та підвищуючи їхню конкурентоспроможність.

*Інтеграція з індустрією через партнерські програми та стажування* є одним із ключових підходів до розвитку інформаційно-цифрової компетентності студентів ІТ-напрямоків. Така співпраця дозволяє майбутнім спеціалістам здобути практичний досвід, освоїти сучасні технології та зрозуміти реальні потреби ринку праці ще на етапі навчання. Зарубіжні університети активно співпрацюють із технологічними компаніями, що дає студентам можливість не лише працювати над реальними проєктами, а й адаптуватися до професійного середовища.

Ключовими аспектами інтеграції з індустрією є партнерські програми з технологічними компаніями, де університети співпрацюють з такими гігантами, як Google, Microsoft, Amazon,

щоб адаптувати навчальні програми до сучасних вимог ринку та забезпечити студентів необхідними ресурсами та експертною підтримкою, особливо у напрямках AI, кібербезпеки та розробки програмного забезпечення. Студенти також мають можливість працювати над реальними проєктами під керівництвом менторів з компаній-партнерів, що дозволяє їм застосовувати знання для вирішення практичних завдань, таких як оптимізація бізнес-процесів або створення прототипів нових продуктів, та отримувати розуміння стандартів індустрії. Стажування є невід'ємною частиною такого співробітництва, особливо в країнах із системою дуального навчання, як у Німеччині, де студенти навчаються в університеті та працюють у компаніях, набуваючи цінного досвіду та адаптуючись до корпоративної культури, що часто призводить до працевлаштування після стажування. Деякі університети створюють інноваційні лабораторії та дослідні центри разом з індустріальними партнерами, щоб надати студентам доступ до новітніх технологій, таких як обчислювальні хмари, віртуальна реальність та штучний інтелект, що дозволяє їм брати участь у розробці інноваційних продуктів. Партнерські програми також включають тренінги, майстер-класи та воркшопи, проведені експертами індустрії, де студенти навчаються новітніх інструментів та методологій у сферах розробки, кібербезпеки та управління великими даними, що підвищує їхню підготовленість до сучасного ринку праці (Escher, & Brzustewicz, 2020).

Перевагами інтеграції з індустрією є реальний досвід та актуальні навички, оскільки студенти освоюють сучасні інструменти, платформи та практики, що використовуються у професійній діяльності, що робить їх підготовленими до вимог ринку праці. Взаємодія з індустрією дозволяє студентам налагодити зв'язки з потенційними роботодавцями, що підвищує їхні шанси на працевлаштування після випуску. Крім того, інтеграція з індустрією поглиблює практичні знання студентів та адаптує їх до корпоративної культури, допомагаючи зрозуміти реальні бізнес-процеси та ефективно працювати у командному середовищі.

Інтеграція з індустрією через партнерські програми та стажування робить студентів більш готовими до викликів реального робочого середовища, розвиває в них необхідні для кар'єри навички та підвищує їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

*Міждисциплінарність: робота у команді з представниками інших напрямів* є важливим елементом підготовки сучасних ІТ-фахівців, оскільки забезпечує розвиток навичок роботи у команді та адаптацію до різноманітних

професійних контекстів. У провідних зарубіжних університетах міждисциплінарні команди студентів працюють разом над проектами, які поєднують ІТ з іншими галузями, такими як бізнес, медицина, дизайн, соціальні науки та інженерія. Цей підхід дозволяє студентам зрозуміти, як ІТ рішення можуть застосовуватись у різних секторах, а також розвивати критичне мислення та здатність враховувати перспективи інших професій.

Ключові аспекти міждисциплінарної роботи включають співпрацю над комплексними завданнями, які потребують взаємодії фахівців із різних сфер для розробки рішень із доданою цінністю для кінцевих користувачів. Наприклад, у сфері охорони здоров'я ІТ-фахівці співпрацюють з медиками для створення програм для моніторингу пацієнтів, а в бізнесі – з маркетингологами для аналітичних платформ. Така робота поєднує різні підходи, зокрема бізнес-аналітики надають дані, дизайнери створюють інтуїтивний інтерфейс, а ІТ-фахівці реалізують технічну частину, яка потребує гнучкості та навичок комунікації. Завдяки цьому студенти розвивають «м'які» навички – комунікацію, координацію у команді та вміння доносити технічні аспекти до представників інших професій. Робота поза межами основної спеціалізації також сприяє розвитку адаптивності та креативності, готуючи студентів до умов, де вимоги ринку постійно змінюються. Такий підхід дозволяє створювати інноваційні продукти з більшою цінністю, особливо в галузі медицини, освіти та екології, де потреби користувачів багатогранні та комплексні (Gong, 2024).

Переваги міждисциплінарного підходу включають розширення світогляду студентів, які отримують можливість побачити, як їхні знання можуть застосовуватися в різних галузях, і розуміють важливість своєї роботи в ширшому контексті. Такий підхід також готує ІТ-фахівців до роботи в різних командах, оскільки в майбутньому вони часто співпрацюють з представниками інших професійних напрямків та досвід міждисциплінарної роботи допомагає їм краще адаптуватися до цієї ролі. Крім того, міждисциплінарний досвід підвищує конкурентоспроможність на ринку праці, оскільки роботодавці високо цінують фахівців, здатних працювати з різними професійними групами та пропонувати технологічні рішення, які ефективно інтегруються з іншими сферами.

Міждисциплінарність забезпечує комплексний розвиток ІТ-фахівців, допомагає їм набути практичних навичок, які важко отримати в рамках суто технічної освіти, і готує до вимог сучасного ринку, де технології тісно переплітаються з іншими сферами.

Цифрові інструменти відіграють важливу роль у підвищенні ефективності роботи команд та управлінні проектами, особливо у проектно-орієнтованому навчанні, де вони допомагають організувати роботу студентів, структурувати процеси та забезпечують оперативний обмін інформацією. Серед найпопулярніших інструментів управління проектами у навчальних середовищах використовуються GitHub, Jira, Trello та Slack, які допомагають студентам не лише освоювати необхідні технічні навички, а й адаптуватися до професійних стандартів (Sarva et al., 2024).

GitHub є платформою для спільної розробки коду та управління версіями, що дозволяє студентам працювати над кодом, зберігати його історію, створювати пул-реквести та отримувати ревью від інших членів команди. GitHub навчає студентів організованості та відповідальності за внесені зміни, що є критично важливим у командній роботі над програмними проектами.

Jira – це інструмент для управління проектами, що підтримує методологію Agile та Scrum. Використання Jira дозволяє студентам відстежувати виконання завдань, організовувати спринти, створювати беклоги та контролювати прогрес проекту. Такий підхід допомагає студентам освоювати навички управління завданнями та координувати роботу в командах, що є важливим для адаптації до сучасних умов роботи.

Trello є інструментом для керування завданнями з інтуїтивним інтерфейсом у вигляді канбан-дошки, де завдання розділені на різні етапи («Зробити», «У процесі», «Завершено»). Це допомагає студентам візуалізувати та контролювати процес роботи над проектом, відстежувати прогрес кожного завдання та фокусуватися на пріоритетних завданнях, які корисні для самоорганізації.

Slack – це комунікаційна платформа, що забезпечує оперативний зв'язок та можливість організувати обговорення у режимі реального часу. Використання Slack допомагає студентам обмінюватися інформацією, вирішувати термінові питання, ділитися файлами та координуватися у команді, що підвищує ефективність комунікацій та зменшує кількість непорозумінь у процесі роботи (Escher, & Brzustewicz, 2020).

Цифрові інструменти для управління проектами роблять діяльність команд більш структурованою та організованою. Вони забезпечують прозорість дій, що дозволяє кожному учаснику бачити загальний прогрес і статус окремих завдань, уникати дублювання зусиль і краще координувати свої дії. Інструменти, такі як GitHub та Jira, допомагають

в управлінні завданнями та ресурсами, дозволяючи студентам навчатися розподіляти час та ресурси відповідно до пріоритетів та дедлайнів. Завдяки використанню Slack та Trello команди можуть покращувати комунікацію та співпрацю, швидко вирішуючи нагальні питання та підтримуючи командний дух.

Ці інструменти також дозволяють спростувати аналіз та звітність, оскільки керівники проєктів та викладачі можуть відслідковувати прогрес, аналізувати ефективність кожного учасника та швидко виявляти проблемні аспекти, що потребують уваги. Завдяки можливостям автоматизації рутинних процесів (наприклад, повідомлень про дедлайни чи оновлення статусів завдань) цифрові інструменти звільняють час студентів для виконання стратегічних завдань. Загалом використання цифрових інструментів підвищує продуктивність команд, допомагає вчитися працювати з професійними платформами та готує студентів до реальних умов роботи, де такі інструменти є стандартом ІТ-індустрії (Гайда, 2024).

У зарубіжному досвіді формування інформаційно-цифрової компетентності цифрові інструменти відіграють важливу роль, оскільки дозволяють студентам практично опанувати навички, необхідні для ефективної командної роботи, управління проєктами та аналітики. Використання таких методів під час проєктного навчання створює умови для реалістичного занурення у професійне середовище, сприяючи розвитку гнучкості, технологічної обізнаності та адаптації, які є ключовими елементами цифрової компетентності ІТ-фахівців.

Висновки. Зарубіжний досвід у формуванні інформаційно-цифрової компетентності майбутніх ІТ-фахівців показує, що інтеграція проєктних методів навчання є одним із найбільш

ефективних підходів для підготовки конкурентоспроможних фахівців, готових до сучасних викликів цифрової економіки. Практичне навчання, співпраця з індустрією та залучення міждисциплінарних команд забезпечують студентам можливість працювати над реальними проєктами, що дозволяє поєднати теорію з практикою, розвиває критичне мислення і навички вирішення проблем, а також знайомить їх із бізнес-процесами і корпоративною культурою.

Використання цифрових інструментів, таких як GitHub, Jira, Trello та Slack, допомагає студентам освоювати технічні та командні навички, необхідні для сучасного професійного середовища, а методи гейміфікації та симуляції підвищують залученість студентів, навчають їх адаптуватися до стресових ситуацій та вирішувати кризові завдання. Переваги цих моделей підтверджуються як досвідом студентів, так і відгуками роботодавців, які зауважують, що випускники, підготовлені за такими моделями, мають високий рівень компетентності, здатність до швидкої адаптації та розвинені "м'які" навички.

Національні освітні програми можуть значно виграти, інтегруючи зарубіжні практики, такі як проєктне навчання, партнерські програми з ІТ-компаніями та використання інноваційних методів навчання. Цей досвід сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців ІТ-сфери, забезпечуючи їх знаннями та навичками, які відповідають сучасним вимогам ринку праці. Запозичення і адаптація успішних освітніх моделей з різних країн є важливим кроком для підвищення конкурентоспроможності національних випускників та підготовки їх до активної участі у глобальній цифровій економіці.

#### Список використаних джерел

- Гайда, В.Я. (2024). Інноваційні засоби реалізації Stem-навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (215), 127–131.
- Лещенко, П.А. (2018). Цифрові ігри для stem-освіти: американський досвід. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, (49), 98–110.
- Božić, A.V., Hoić-Božić, N., & Stančin, K. (2024, October). Technological Aspects of Gamification: Criteria for the Selection of Digital Tools and Platforms. In *European Conference on e-Learning* (Vol. 23, No. 1, pp. 538-541).
- Escher, I., & Brzustewicz, P. (2020). Inter-organizational collaboration on projects supporting sustainable development goals: the company perspective. *Sustainability*, 12 (12), 4969.
- Fonseca, P., Sargento, S., & Oliveira, A. (2020, April). Bringing Students and Companies together by means of Project development. In *2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 504-511). IEEE.
- Gong, K. (2024). Sustainable development and digitization: A further discussion on the dual transformation of engineering education. *Engineering Education Review*, 2 (1), 1-6.

#### References

- Hayda, V.Ya. (2024). Innovative means of implementing Stem-learning. *Proceedings. Series: Pedagogical Sciences*, (215), 127-131. [in Ukrainian]
- Leshchenko, P.A. (2018). Digital games for stem education: the American experience. *Means of educational and research work*, (49), 98-110. [in Ukrainian]
- Božić, A.V., Hoić-Božić, N., & Stančin, K. (2024, October). Technological Aspects of Gamification: Criteria for the Selection of Digital Tools and Platforms. In *European Conference on e-Learning* (Vol. 23, No. 1, pp. 538-541). [in English]
- Escher, I., & Brzustewicz, P. (2020). Inter-organizational collaboration on projects supporting sustainable development goals: the company perspective. *Sustainability*, 12 (12), 4969. [in English]
- Fonseca, P., Sargento, S., & Oliveira, A. (2020, April). Bringing Students and Companies together by means of Project development. In *2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 504-511). [in English]

- Haipeter, T. (2020). Digitalisation, unions and participation: the German case of 'industry 4.0'. *Industrial Relations Journal*, 51 (3), 242-260.
- Sarva, E., Grävellsı̇a, E., & Daniela, L. (2024). Digital solutions for gamification and game-based learning from the perspective of educators. In *INTED2024 Proceedings* (pp. 109-118). IATED.
- Xinfa, T., Yifei, S., Chenhui, Z., Lihong, W., & Yan, L. (2023). Research on the promotion of digital teaching and learning toward achieving China's dual-carbon strategy. *Frontiers in Environmental Science*, 11, 983526.
- Gong, K. (2024). Sustainable development and digitization: A further discussion on the dual transformation of engineering education. *Engineering Education Review*, 2 (1), 1-6. [in English]
- Haipeter, T. (2020). Digitalisation, unions and participation: the German case of 'industry 4.0'. *Industrial Relations Journal*, 51 (3), 242-260. [in English]
- Sarva, E., Grävellsı̇a, E., & Daniela, L. (2024). Digital solutions for gamification and game-based learning from the perspective of educators. In *INTED2024 Proceedings* (pp. 109-118), IATED. [in English]
- Xinfa, T., Yifei, S., Chenhui, Z., Lihong, W., & Yan, L. (2023). Research on the promotion of digital teaching and learning toward achieving China's dual-carbon strategy. *Frontiers in Environmental Science*, 11, 983526. [in English]

**Відомості про автора:**

Сидорчук Руслан Дмитрович  
ruslan\_sydorchuk@mdpu.org.ua  
Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,  
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-209-216

*Матеріал надійшов до редакції 17. 04. 2025 р.  
Прийнято до друку 15. 05.2025 р.*

**Information about the author:**

**Sydorchuk Ruslan Dmytrovych**  
ruslan\_sydorchuk@mdpu.org.ua  
Bogdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,  
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-34-135-209-216

*Received at the editorial office 17. 04. 2025.  
Accepted for publishing 15. 05. 2025.*

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Афанасьєва Людмила Василівна** – кандидат філософських наук, доцент кафедри соціології та філософії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Барбашова Ірина Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Батарейна Ірина Олександрівна** – старший викладач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Борідко Ольга Русланівна** – асистент кафедри української мови, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет» (м. Кам'янець-Подільський);

**Волік Наталія Миколаївна** – доктор філософії, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, Дніпровська академія неперервної освіти (м. Дніпро);

**Воробйова Орина Артурівна** – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальність 231 Соціальна робота, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Врубель Ганна Федорівна** – концертмейстер кафедри освітології та педагогіки мистецтв, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Глебова Наталя Іванівна** – доктор соціологічних наук, професор кафедри соціології та філософії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Глинська Людмила Федорівна** – кандидат філософських наук, доцент кафедри соціології та філософії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Гончарова Ольга Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Гостіщева Наталя Олексіївна** – асистент кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Григор'єва Яна Вікторівна** – аспірантка кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Гузь Володимир Васильович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Дубяга Світлана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Євлах Максим Олексійович** – аспірант, спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Єпіфанцева Лариса Анатоліївна** – асистент кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Зіненко Наталя Володимирівна** – старший викладач кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Ісаченко Вікторія Олексіївна** – старший викладач, головний логопед Управління охорони здоров'я Дніпровської міської ради (м. Дніпро);

**Калько Ірина Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-наукових дисциплін та методики їх викладання, Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (м. Сєвєродонецьк);

**Комарницький Кирило Сергійович** – аспірант II-го курсу спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), освітньо-наукова програма Професійна освіта. Інформаційні технології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Криворотько Анастасія Олександрівна** – доктор філософії, старший викладач кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара (м. Дніпро);

**Круглик Владислав Сергійович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Кумейко Владислав Васильович** – аспірант кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Лавришин Ірина Ігорівна** – студентка II курсу магістратури механіко-математичного факультету, Львівський національний університет імені Івана Франка (м. Львів);

**Ляпунова Валентина Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Максимик Катерина Миколаївна** – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри алгебри, топології та основ математики, Львівський національний університет імені Івана Франка (м. Львів);

**Маслова Аліна Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Маслова Анна Володимирівна** – здобувачка 4 курсу, спеціальність 016 Спеціальна освіта, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара (м. Дніпро);

**Маслова Марія Михайлівна** – здобувачка II курсу 113-сг групи першого (бакалаврського) рівня освіти спеціальності 014.021 Середня освіта (Англійська мова і література), Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Мержева Лариса Федорівна** – викладач кафедри освітології та педагогіки мистецтв, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Надольська Юлія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Обозний Владислав Олексійович** – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальність 014.07 Середня освіта (Географія), Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Омельченко Павло Сергійович** – кандидат фармацевтичних наук, докторант кафедри початкової і професійної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (м. Харків);

**Павлюк Олена Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава);

**Переверзева Олена Валентинівна** – концертмейстер кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Переvorsька Олена Ігорівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара (м. Дніпро);

**Приходько Тетяна Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара (м. Дніпро);

**Сегеда Наталя Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Сидорчук Руслан Дмитрович** – аспірант спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Сюсюкан Юрій Миколайович** – старший викладач кафедри математики і фізики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Таган Людмила Володимирівна** – старший викладач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Топалов Євген Миколайович** – старший викладач кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Харченко Тетяна Іванівна** – асистент кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Чайковська Ульяна Віталіївна** – асистент кафедри української мови, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет» (м. Кам'янець-Подільський);

**Черкашина Крістіна Анатоліївна** – викладач-стажист кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Чихун Віталій Андрійович** – аспірант кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

**Шевченко Юлія Михайлівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя).

## INFORMATION ABOUT AUTHORS

**Afanasieva Liudmyla Vasylivna** – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Sociology and Philosophy, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Barbashova Iryna Anatoliivna** – Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Batareina Iryna Oleksandrivna** – Senior teacher of the Department of Preschool Education and Social Work, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Boridko Olga Ruslanivna** – Assistant at the Department of the Ukrainian Language, Higher Education Institution «Podillia State University» (Kamianets-Podilsky);

**Boridko Olga Ruslanivna** – Assistant at the Department of the Ukrainian Language, Higher Education Institution «Podillia State University» (Kamianets-Podilsky);

**Borobiova Oryna Arturovna** – Student of the First Bachelor Level of Higher Education, Specialty 231 Social Work, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Chaikovska Uliana Vitaliivna** – Assistant at the Department of the Ukrainian Language, Higher education institution «Podillia State University» (Kamianets-Podilsky);

**Cherkashyna Kristina Anatoliivna** – Lecturer of the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Chykhun Vitalii Andriiovych** – Postgraduate Student of the Department of Informatics and Cybernetics, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Dubiaha Svitlana Mykolaivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Glyns'ka Liudmyla Fedorivna** – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Sociology and Philosophy, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Goncharova Olga Anatoliivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Germanic Philology and Methodology of Teaching Germanic Languages, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Gostishcheva Natalia Oleksiivna** – the Teacher of the Department of Germanic Philology and Methods of Teaching Germanic Languages, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Hlebova Natalia Ivanivna** – Doctor of Sociological Sciences, Professor of the Department of Sociology and Philosophy, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Hryhorieva Yana Victorivna** – Graduate student of the Department of Educational Studies and Art Pedagogy, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Huz Volodymyr Vasyliovych** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Isachenko Viktoriia Oleksiivna** – Senior Lecturer, Chief Speech Therapist at the Healthcare Department of Dnipro City Council (Dnipro);

**Kalko Iryna Vasylivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Natural Science Disciplines and Methods of their Teaching of Luhansk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education (Severodonetsk);

**Kharchenko Tetiana Ivanivna** – the Teacher of the Department of Germanic Philology and Methods of Teaching Germanic Languages, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Komarnytsky Kyrylo Serhiiovych** – a Second-Year Ph.D. Student at Specialty 015 Professional Education (by specializations) Educational and Scientific Program: Professional Education. Information Technologies, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Kruhlyk Vladyslav Serhiiovych** – Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Department of Informatics and Cybernetics, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Kryvorotko Anastasiia Oleksandrivna** – Doctor of Philosophy, Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Preschool and Special Education, Oles Gonchar Dnipro National University (Dnipro);

- Kumeiko Vladyslav Vasyliovych** – Postgraduate Student of the Department of Informatics and Cybernetics, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);
- Lavryshyn Iryna Ihorivna** – second year Master's student of the Faculty of Mechanics and Mathematics, Ivan Franko National University of Lviv (Lviv);
- Liapunova Valentyna Anatoliivna** – Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Department of Preschool Education and Social Work, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);
- Maksymyk Kateryna Mykolaivna** – Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Algebra, Topology, and Foundations of Mathematics, Ivan Franko National University of Lviv (Lviv);
- Maslova Alina Viktorivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Germanic Philology and Methods of Teaching Germanic Languages, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);
- Maslova Anna Volodymyrivna** – 4th year student, specialty 016 Special Education, Oles Honchar Dnipro National University (Dnipro);
- Maslova Mariia Mykhailivna** – student of the 2nd Year of the first (Bachelor's) level of higher education, specialty 014.021 Secondary Education. (English language and literature), Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);
- Merzheva Larysa Fedorivna** – Lecturer at the Department of Education Sciences and Art Pedagogy, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);
- Nadolska Yuliia Anatoliivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Germanic Philology and Methodology of Teaching Germanic Languages, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);
- Oboznyi Vladislav Oleksiiovych** – Student of the 2nd Year of the Second (Master's) Level of Higher Education, specialty 014.07 Secondary Education (Geography), Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);
- Omelchenko Pavlo Serhiyovych** – Candidate of Pharmaceutical Sciences, Doctoral Candidate of the Department of Primary and Vocational Education, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (Kharkiv);
- Pavliuk Olena Mykhailivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogics, Luhansk Taras Shevchenko National University (Poltava);
- Pereverzeva Olena Valentynivna** – Concertmaster of the Department of Educational Sciences and Art Pedagogy, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);
- Perevorska Olena Ihorivna** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Preschool and Special Education, Oles Honchar Dnipro National University (Dnipro);
- Prykhodko Tetiana Pavlivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Preschool and Special Education, Oles Honchar Dnipro National University (Dnipro);
- Sheheda Nataliia Anatoliivna** – Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Department of Educational Studies and Art Pedagogy, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);
- Shevchenko Yuliia Mykhailivna** – Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);
- Siusiukan Yurii Mykolaiovych** – Senior Lecture of the Department of Mathematics and Physics, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);
- Sydorchuk Ruslan Dmytrovych** – a Second-year PhD Student at Specialty 015 Professional Education (by specializations), Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);
- Tagan Liudmyla Volodymyrivna** – Senior Lecturer of the Department of Preschool Education and Social Work, Melitopol Bogdan Khmelnytsky State Pedagogical University (Zaporizhzhia);
- Topalov Yevhen Mykolaiovych** – Senior teacher of the Department of Germanic Philology and Methodology of Teaching Germanic Languages, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);
- Volik Nataliia Mykolaivna** – PhD, Senior lecturer of Department of Preschool and Primary Education, Dnipro Academy of Continuing Education (Dnipro);
- Vrubel Anna Fedorivna** – concertmaster of the Department of Education Sciences and Pedagogy of Arts, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Yepifantseva Larysa Anatoliivna** – Assistant of the Department of Germanic Philology and Methodology of Teaching Germanic Languages, Bogdan Khmeltsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Yevlakh Maksym Oleksiiovych** – Ph.D. student of specialty 015 Professional Education (by specializations), Bogdan Khmeltsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

**Zinenko Natalia Volodymyrivna** – Senior teacher of the Department of Germanic Philology and Methodology of Teaching Germanic Languages, Bogdan Khmeltsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia).

## ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

### I. ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ:

1. Статті подаються тільки в електронній версії (pedagogy@mdpu.org.ua) або завантажуються безпосередньо через інтерфейс OJS (<http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/nv>).
2. Мова статті: українська, англійська.
3. Обсяг статті – від **0,4 (16 000)** до **1 др. арк. (40 000 друкованих знаків разом із пробілами)**. (Меню – Сервіс – Статистика). Оптимальний обсяг статті – 0,5 др. арк.
4. Текст має бути набраний у текстовому редакторі MS Word.
5. Параметри сторінки: всі поля – 2,5 см, без колонтитулів і нумерації сторінок. Розмір паперу – А 4.
6. Шрифт основного тексту Times New Roman, розмір 12, стиль звичайний. Текст друкується без переносів.
7. Параметри абзацу:
  - вирівнювання – за шириною;
  - міжрядковий інтервал – 1;
  - абзацний відступ – 1 см;
  - інтервал між абзацами – 0 мм.

### II. ВИДАВНИЧЕ ОФОРМЛЕННЯ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕКСТУ СТАТТІ:

**Блок 1.** Індекс УДК (12 пт, у лівому куті, напівжирний шрифт, без відступу першого рядка);

**Блок 2** – українською мовою:

- **назва статті** (12 пт, відцентрована, напівжирний шрифт, великі літери, абзац без відступу першого рядка);
- **ІІ автора** (повністю, 12 пт, звичайний, відцентровано);
- *назва закладу, де працює автор (повністю, 12 пт, відцентровано, курсив)*;
- **Анотація:** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі з нового рядка – текст анотації обсягом від 600 до 800 друкованих знаків (12 пт, звичайний, по ширині тексту);
- **Ключові слова:** (12 пт, напівжирний). Далі в тому ж рядку – перелік ключових слів від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (12 пт, звичайний, по ширині тексту).

**Блок 3** – англійською мовою:

- **Resume:** (12 пт, напівжирний).
- **ІІ автора** (з нового рядка, повністю, 12 пт, по ширині тексту);
- **назва статті** (12 пт, напівжирний шрифт, зразу після ІІ автора в цьому ж рядку, малими літерами). Далі з нового рядка – текст анотації обсягом від 1500 до 2000 друкованих знаків (12 пт, звичайний, по ширині тексту);
- **Keywords:** (12 пт, напівжирний). Далі в тому ж рядку – перелік ключових слів від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (12 пт, звичайний).

**Блок 4** Основний текст статті (12 пт, шрифт звичайний) повинен містити такі елементи, затверджені постановою президії ВАК України № 7-06/1 від 15.01.2003 р. «Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України»:

- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання порушеної проблеми, і на які спирається автор;
- формулювання цілей статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки дослідження й перспективи подальшої роботи в цьому напрямі.

**Блок 5.** Список використаних джерел (мовою оригіналу):

- підзаголовок «Список використаних джерел» (окремий абзац, 12 пт, напівжирний шрифт, прописними літерами, відцентровано);
- перелік використаних джерел (12 пт, звичайний шрифт) подається в алфавітному порядку, оформлюється згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006.

– покликання на джерело в тексті подавати в круглих дужках (Ашиток, 2015, с. 4), де вказується автор, рік видання і номер сторінки.

**Блок 6.** Список використаних джерел (англійською мовою):

– підзаголовок «References» (окремий абзац, 12 пт, напівжирний шрифт, прописними літерами, відцентровано);

– список використаних джерел із дотриманням вимог APA style, 6th edition: (<http://www.calstatela.edu/library/guides/Запа.pdf>, <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>, [http://library.nmu.edu/guides/userguides/style\\_apa.htm](http://library.nmu.edu/guides/userguides/style_apa.htm)).

**Блок 7.** Коротка довідка про автора (авторів) українською та англійською мовами: прізвище, ім'я, ім'я по батькові – науковий ступінь, учене звання, посада, власний e-mail; назва ЗВО, юридична адреса закладу.

### III. ФОРМАТУВАННЯ ОКРЕМИХ ОБ'ЄКТІВ:

#### 3.1.1. Списки

Списки оформлюються так:

- нумеровані: «1. », «1) », «а »;
- марковані: «– », «•».

#### 3.1.2. Таблиці

Таблиці нумеруються. Слово «Таблиця 1.» подається курсивом у правому куті. Формат **назви таблиці**: відцентрована назва, напівжирний шрифт, розміщення – над таблицею. Після таблиці необхідно один рядок пропустити.

Таблиця 1

Дидактичні можливості вебінар орієнтованих платформ

Дидактичні завдання	Засоби вебінар орієнтованої платформи
Повідомлення навчальної інформації, ілюстрація пояснень вчителя	- аудіо-, відеоконференція; - електронна дошка; - спільне відвідування веб-сайтів; - демонстрація роботи програмного забезпечення.
Забезпечення групової взаємодії	- текстовий чат, аудіо- відеоконференція; - спільна робота з електронною дошкою та документами; - додаткові віртуальні кімнати для групового навчання.
Оцінювання навчальних досягнень	- тести, опитування із візуалізацією отриманих результатів.

#### 3.1.3. Рисунки

Рисунки нумеруються. Формат підпису рисунка: відцентрована назва, курсив, розміщення – під рисунком, позначається скороченим словом «Рис.». Перед рисунком і після нього необхідно пропустити один рядок.

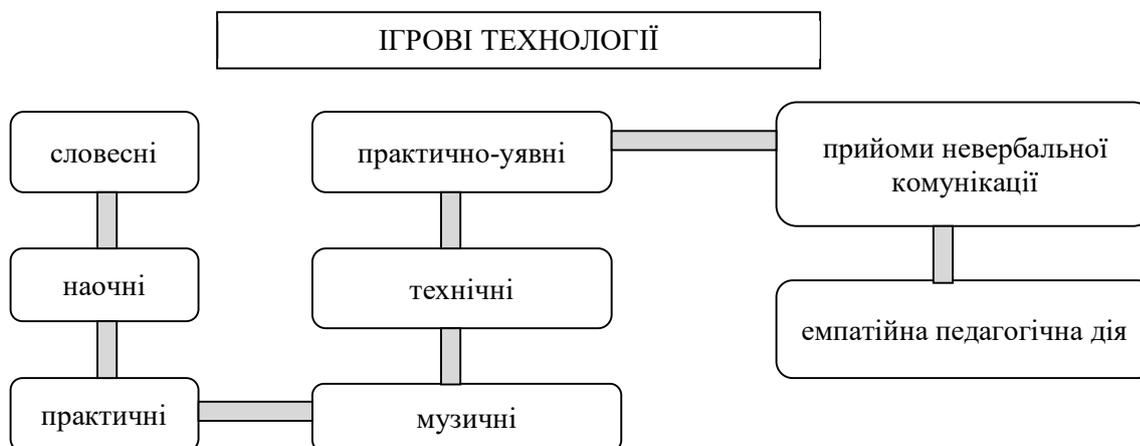


Рис. 1. Ігрові технології

## IV. ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ ДО НАБОРУ:

Скорочення типу *та ін, і т. п.*, ініціали при прізвищах (напр., *К. Д. Ушинський*), назви населених пунктів типу *м. Київ, с. Іванівка* друкуються через нерозривний пробіл. Скорочення типу *90-ті, 1-го* – із нерозривним дефісом.

При наборі тексту слід розрізняти символи тире « – » та дефіс «-»

Основний тип лапок – «».

Назва символу	Символ	Клавіатурний еквівалент	Приклади використання
Нерозривний пробіл		<Ctrl>+<Shift>+<пробіл>	Ініціали та скорочення відокремлюються нерозривним пробілом: <b>Правильно:</b> «за визначенням П. Крутя», «м. Київ» <b>Неправильно:</b> «за визначенням П. Крутя», «м. Київ»
Дефіс	-	<Ctrl>+<Shift>+<->	<b>Правильно:</b> «науково-практична діяльність» <b>Неправильно:</b> «науково – практична діяльність»
Тире	–	<Alt>+<Ctrl>+<Num->	Тире відокремлюється з обох боків пропусками та є більшим за довжиною від дефісу. Використовується для логічного поділу речення та опису діапазонів: § «YouTube – сервіс, що надає послуги відеохостинга.» § 1941 – 1945 рр. § Київ – Одеса
Лапки (ялинка)	«»	< Shift >+<">	Використовуються як <u>основний тип лапок</u> . <b>Правильно:</b> «екологічна казка» <b>Неправильно:</b> § ‘екологічна казка’ § “екологічна казка”
Верхні лапки	“”	<Ctrl>+<’>+<Shift>+<’>; <Ctrl>+<’>+<Shift>+<’>	Використовуються як вкладені лапки: «...термін “Екологічна казка” вживається...»
Апостроф	’	<Ctrl>+<’>+<’>	<b>Правильно:</b> «взаємозв’язок» <b>Неправильно:</b> «взаємозв’язок», «взаємозв''язок».

**Наукове видання**

**Науковий вісник  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
Серія: Педагогіка**

**Випуск XXXIII**

**Матеріали подано мовою оригіналу.**

**Автори опублікованих матеріалів несуть цілковиту відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.**

**Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.  
Рукописи не повертаються.**

**Підписано до друку 25.06.2025 р. Формат 60x84/8. Папір офсетний. Друк цифровий.  
Ум. друк. акр. 26,27. Тираж 300 примірників**

**Видавець**

**Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького**

**Адреса: вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, Запорізька область, Україна, 69000  
Тел. (0619) 44 04 64**

**Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції  
від 16.05.2012 р. серія ДК № 4324**

**Надруковано ФО-П Однорог Т.В.**

**Тел. (098) 243 96 51**

**Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції  
від 29.01.2013 р. серія ДК № 4477**