**МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

НАУКОВИЙ ВІСНИК
МЕЛІТОПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
СЕРІЯ: ПЕДАГОГІКА

2(35)’ 2025

**ЗАСНОВАНИЙ
У ВЕРЕСНІ 2008 РОКУ**

ВИХОДИТЬ ДВІЧІ НА РІК

**ЗАПОРІЖЖЯ
2025**

ISSN 2219-5203

УДК 378 (066)
ББК 74.58
Н 34

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

ВЄНЦЕВА 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 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 №5 від 21 листопада 2025 року

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

Зіненко Наталя
Неологізми в сучасних англійських засобах ЗМІ 7
Барбашова Ірина
Кластеризація – ознака партнерства та кооперації у сфері вищої освіти в Україні....16
Биков Валерій, Рогушина Юлія, Кохан Олександр, Євтушок Іван, Литовченко Олександра
Онтологічний підхід до аналізу цифрових навичок користувачів аналітичних порталів: досвід опитування редакторів УЕЕО 23
Бунчук Оксана
Духовно-моральна культура сучасної молоді як об'єкт педагогічного аналізу....35
Гузь Наталія, Гузь Володимир
Психолого-педагогічний супровід батьків дітей раннього віку у подоланні стресу та тривоги..40
Дубяга Світлана, Дьоміна Владислава
Європейські підходи до мовної освіти учнів з особливими освітніми потребами 50
Коноваленко Тетяна, Загоруйко Людмила
Вплив міжнародних проєктів на досконалість навчання і викладання у вищій освіті України...56
Федюніна Олена
Інтеграція європейських стандартів академічної доброчесності у підготовку вчителя-філолога....68
Шевченко Юлія, Кондратенко Валентина
Готовність здобувачів педагогічних спеціальностей до формування толерантності як європейської цінності у дітей в інклюзивному класі 75

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Баранцова Ірина
Міжкультурні ігрові прийоми до викладання мови....81
Вахняк Надія
Педагогічні умови успішної адаптації дітей раннього віку до освітнього середовища закладу дошкільної освіти 89
Воровка Маргарита
Комплекс умов із реалізації дидактичного потенціалу інформаційних технологій у математичному розвитку дітей шкільного віку 98
Врубель Ганна
Роль музикотерапії в структурі сучасних здоров'язберігаючих освітніх технологій....104
Ляпунова Валентина, Волік Наталія
Способи використання когнітивного розвитку індивіда для покращення освіти дітей дошкільного віку....111
Полякова Лариса
Козацькі освітні традиції та використання їх елементів для виховання патріотизму в молоді .119
Черкашина Крістіна
Застосування методів розвитку критичного мислення у початковій освіті....125
Шершньова Олена
Вплив інклюзивного освітнього середовища на розвиток техніки мовлення та комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку....131

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Барус Маріанна, Дюжикова Юлія, Скрипська Ольга, Четвертак Тетяна
Використання методу проєктів у вивченні органічної хімії....137
Борідко Ольга
Інтерактивні методи навчання як чинник формування ефективної комунікації у студентів вищої школи 145

Братченко Андрій, Батарейна Ірина
Практичне застосування програмного забезпечення системи прийняття рішень у грі з природою в освітньому процесі ... 150
Дюжикова Тетяна, Максимов Олександр, Кулик Ірина
Навчально-методичне забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя хімії в сучасних умовах ... 158
Жейнова Світлана, Солонська Альона
Виховання дітей раннього віку в україні в умовах воєнного стану: виклики та перспективи ... 167
Каспер Ірина
Нейрофізіологічні порушення та психогенні фактори заїкання у дітей в умовах воєнного стресу: логопедичні аспекти допомоги ... 175
Кохан Олександр, Савченко Вадим, Євтушок Іван, Литовченко Олександра
Форми і методи розвитку цифрової компетентності наукових працівників – редакторів електронної енциклопедії освіти ... 180
Крашеніннік Ірина, Конюхов Сергій, Кожевников Петро
Зміст та методи навчання основ програмування мовою Python майбутніх учителів інформатики ... 185
Маслова Аліна, Топалов Євген, Гончарова Ольга
Іншомовна фонетична компетентність у професійній підготовці здобувачів ЗВО: порівняльний аналіз британського та американського варіантів англійської мови ... 194
Муртазієв Ернест, Кирієнко Максим
Інтеграція математичної статистики у процес педагогічної діагностики рівня здоров'язбережувальної компетентності ... 200
Переверзєва Олена
Основні завдання для вчителя музичного мистецтва в процесі самостійної роботи над хоровим строєм ... 206
Сіциліцин Юрій
Педагогічні умови організації дистанційних конкурсів з програмування в LMS Moodle на основі інтеграції з платформою Domjudge ... 219
Таблер Тетяна
Сучасні інтерактивні комп'ютерні онлайн-ресурси другого і третього рівнів інтерактивності: аналіз, класифікація, досвід використання та педагогічна ефективність ... 227
Чайковська Ульяна
Мовленнєві навички як складова професійної мобільності випускників вищої школи ... 236
Яцишин Анна, Буров Олександр, Кондратова Людмила
Інтеграція генеративного штучного інтелекту у професійний розвиток менеджерів освіти ... 241

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

Абдульвапова Діана
Використання цифрових технологій у логопедичній практиці: можливості та виклики ... 250
Марусяк Ольга, Негрій Ольга
Вплив сенсорної інтеграції на розвиток пізнавальної діяльності дітей дошкільного та шкільного віку з особливими освітніми потребами ... 257
Негрій Ірина
Батьківське виховання як чинник розвитку української національної ідентичності у старшому дошкільному віці ... 265
Поліщук Анна
Виховання толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі ... 273
Прощенкова Єлизавета
Використання таксономії Б. Блума для планування уроку англійської мови в старших класах ЗЗСО ... 279
Явор Ірина
Сучасні підходи до діагностики мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку ... 285

Відомості про авторів ... 291

CONTENTS

EDUCATION IN PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL REFLECTIONS

Natalia Zinenko
Neologisms in modern English mass-media....7
Barbashova Iryna
Clustering as a feature of partnership and cooperation in higher education of Ukraine 16
Bykov Valerii, Rogushina Yuliia, Kokhan Oleksandr, Yevtushok Ivan, Lytovchenko Oleksandra
Ontological approach to analysis of digital skills of users of analytical portals: experience of surveying UEEO editors 23
Bunchuk Oksana
Spiritual and moral culture of modern youth as an object of pedagogical analysis....35
Huz Nataliia, Huz Volodymyr
Psychological and pedagogical support for parents of young children in overcoming stress and anxiety....40
Dubiaha Svitlana, Domina Vladyslava
European approaches to language education of students with special education needs....50
Konovalenko Tetiana, Zagoruiko Liudmyla
The impact of international projects on learning and teaching excellence in Ukrainian higher education....56
Fediunina Olena
Integration of European standards of academic integrity in the training of philology teachers 68
Shevchenko Yuliia, Kondratenko Valentyna
The Readiness of Pedagogical Specialties Students to Foster Tolerance as an European Value among Children in an Inclusive Classroom....75

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF THE CREATIVE PERSONALITY DEVELOPMENT

Barantsova Iryna
Cross-cultural game-based approaches in language teaching....81
Vakhniak Nadiia
Pedagogical conditions for the successful adaptation of young children to the educational environment of a preschool education institution....89
Vorovka Margaryta
A set of conditions for the implementation of the didactic potential of information technologies in the mathematical development of school-age children....98
Vrubel Anna
The role of music therapy in the structure of modern health-protecting educational technologies 104
Liapunova Valentyna, Volik Natalia
Ways of using the individual's cognitive development to improve the education of preschool children....111
Poliakova Larysa
Cossack educational traditions and the use of their elements for upbringing of patriotism in youth ..119
Cherkashyna Kristina
Application of methods for developing critical thinking in primary education....125
Shershnova Olena
The influence of an inclusive educational environment on the development of speech techniques and communicative culture of younger school-age children....131

CONTEMPORARY PEDAGOGICAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Barus Marianna, Diuzhykova Yuliia, Skrypska Olga, Chetvertak Tetiana
Using the project method in the study of organic chemistry 137

Boridko Olha
Interactive teaching methods as a factor of forming effective communication among higher education students 145
Bratchenko Andrii, Batareina Iryna
Practical application of decision-making system software in the game with nature in the educational process 150
Diuzhykova Tetiana, Maksymov Oleksandr, Kulyk Iryna
Educational and methodological provision of training of future chemistry teachers in modern conditions 158
Zheinova Svitlana, Solonska Alona
Early children's education in Ukraine under martial law: challenges and prospects 167
Kasper Iryna
Neurophysiological disorders and psychogenic factors of stuttering in children under war-related stress: speech therapy intervention aspects 175
Kokhan Oleksandr, Savchenko Vadym, Yevtushok Ivan, Lytovchenko Oleksandra
Forms and methods of developing digital competence of researchers – editors of the electronic encyclopedia of education 180
Krasheninnik Iryna, Koniukhov Serhii, Kozhevnykov Petro
Content and methods of teaching the basics of Python programming to future computer science teachers 185
Maslova Alina, Topalov Yevhen, Goncharova Olga
Foreign language phonetic competence in the professional training of higher education students: a comparative analysis of British and American English variants 194
Murtaziiev Ernest, Kyriienko Maksym
Integration of mathematical statistics into the process of pedagogical diagnostics of the level of health-preserving competence 200
Pereverzeva Olena
Main tasks for a music teacher in the process of independent work on choral structure 206
Sitsylitsyn Yurii
Pedagogical conditions for organizing distance programming contests in LMS Moodle based on integration with the Domjudge platform 219
Tabler Tetiana
Modern interactive computer-based online resources of the second and third levels of interactivity: analysis, classification, practical application and pedagogical effectiveness 227
Chaikovska Uliana
Speech skills as a component of professional mobility of higher education graduates 236
Yatsyshyn Anna, Burov Oleksandr, Kondratova Liudmyla
Integrating artificial intelligence into the professional development of education managers 241

POST-GRADUAL WORKSHOP

Abdulvapova Diana
Using digital technologies in speech practice: opportunities and challenges 250
Marusiak Olha, Nehrii Olha
The influence of sensory integration on the development of cognitive activity in preschool and school age children with special education needs 257
Nehrii Iryna
The role of parental upbringing in shaping Ukrainian national identity in older preschool children .. 265
Polishchuk Anna
Cultivating a tolerant attitude towards children with special education needs in an inclusive group .. 273
Proshchenkova Yelyzaveta
Applying Bloom's Taxonomy in Planning English Language Lessons for Upper Secondary School Students 279
Yavor Iryna
Modern approaches to the diagnosis of speech disorders in preschool children 285

Information about authors 294

ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

UDC: 81′373.43:811.111:070

NEOLOGISMS IN MODERN ENGLISH MASS-MEDIA

Natalia Zinenko

Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University

Resume:
The article explores the phenomenon of neologisms in modern English mass-media as an essential reflection of linguistic and social change. It outlines the purpose of studying neologisms within lexicology courses for future teachers of English, emphasizing their role in developing linguistic awareness and adaptability. Drawing on the works of both Ukrainian and foreign scholars, the paper reviews theoretical approaches to defining and classifying neologisms and identifies the principal mechanisms of word-formation, including affixation, compounding, blending, conversion, abbreviation, and semantic shift. Special attention is paid to the impact of digital media, where new lexical units appear with unprecedented frequency, reflecting current sociocultural and technological trends. The article highlights the main difficulties in studying and teaching neologisms, such as their ephemeral nature, semantic ambiguity, methodological inconsistency, and challenges of lexicographic standardization. It concludes that the analysis of media neologisms enriches students' understanding of the dynamic nature of English and prepares future educators to teach a living, evolving language. By integrating neology into lexicology and teaching practice, educators can foster linguistic creativity, critical thinking, and cultural competence among learners.

Key words:
neologisms; mass-media discourse; English lexicology; word-formation; linguistic innovation; digital communication; language change.

Анотація:
Зіненко Наталя. Неологізми в сучасних англійських засобах ЗМІ.
Статтю присвячено вивченню неологізмів у сучасних англомовних мас-медіа як важливого прояву динамічного розвитку мови та соціокультурних змін. Визначено мету дослідження неологізмів у курсі лексикології для майбутніх викладачів англійської мови, адже знання механізмів словотворення сприяє формуванню мовної гнучкості, креативності та аналітичного мислення. Спираючись на праці українських і зарубіжних дослідників, у статті узагальнено основні підходи до визначення, класифікації та типології неологізмів, а також проаналізовано провідні способи їхнього утворення: афіксацію, словоскладання, злиття, конверсію, абревіацію та семантичне переосмислення. Особливу увагу приділено ролі цифрових медіа, у яких нові слова з'являються з безпрецедентною швидкістю, відображаючи актуальні тенденції суспільного життя. Розглянуто основні труднощі дослідження та викладання неологізмів: їхню мінливість, короткий життєвий цикл, багатозначність і проблеми лексикографічної стандартизації. Зроблено висновок, що аналіз неологізмів у мас-медіа збагачує лінгвістичну компетентність студентів і готує майбутніх педагогів до викладання живої англійської мови, яка постійно змінюється.

Ключові слова:
неологізми; мас-медійний дискурс; лексикологія англійської мови; словотворення; мовні інновації; цифрова комунікація; мовні зміни.

Setting of the problem. Language is a living and dynamic system that constantly adapts to the social, cultural, and technological changes of human life. Among the most visible indicators of this continuous development are neologisms. They are new words, expressions, or new meanings of existing words that emerge to name new realities, concepts, or experiences. In the twenty-first century, the pace of lexical innovation has become unprecedented, largely due to the influence of mass-media and digital communication, which not only reflect linguistic change but also actively generate and disseminate it across the global community of English speakers (Crystal, D., 2003). Mass-media, including television, print journalism, online news portals, and especially social media platforms serve as one of the most productive environments for the creation, spread, and normalization of neologisms. The immediacy of communication, the need for brevity, and the creativity of journalistic style contribute to the coining of new lexical units that often express complex social and cultural phenomena in compact and memorable forms. Words such as *fake news, Brexit, selfie, doomscrolling,* or *covidiot* have entered everyday language largely through media usage and reflect the close interconnection between linguistic innovation and contemporary social reality (Chetverikova, O., 2020). For future teachers of English, especially those studying lexicology, the study of neologisms has exceptional educational and professional value. Firstly, it deepens their understanding of the mechanisms of lexical change and the productive word-formation processes that sustain the vitality of English. Secondly, it develops their linguistic awareness and ability to interpret how social, political, and technological trends shape vocabulary. Thirdly, familiarity with modern neologisms enhances teachers' linguistic competence and cultural literacy, enabling them to provide up-to-date, relevant, and motivating examples for their students. In the classroom context, studying neologisms helps future teachers to bridge the gap

between traditional vocabulary instruction and the living language used in media and daily communication. Incorporating neologisms into lexicology courses stimulates interest in language dynamics, encourages research skills (through corpus analysis and media observation), and fosters critical thinking about the influence of media discourse on linguistic norms. Moreover, as future educators, students must be able to distinguish between stable neologisms that have become part of the standard lexicon and ephemeral coinages characteristic of informal or online communication (Bauer, L., 1983). Finally, the analysis of neologisms provides valuable insight into the relationship between language and culture, revealing how English speakers conceptualize new realities, negotiate identity, and express social attitudes. Thus, learning neologisms in the course of lexicology is not a peripheral or optional topic but a core component of modern linguistic education, equipping future teachers with both academic and practical tools to interpret, teach, and engage with the living English language as it evolves through mass-media.

Analysis of the latest research and publications. It should be noted that several linguists and scholars have studied neologisms broadly, and others specifically in the context of mass media. British researcher David Crystal treats neologisms as a natural symptom of a living language and places them in the broader framework of language change and language contact. His work is broad and synthetic: he combines historical perspective, evidence and discussion of new communication technologies (including electronic media) to show how lexical innovation both mirrors and drives social change. Crystal emphasizes the role of speed and dissemination in modern media as crucial factors enabling rapid neologization and normalization. His approach is largely descriptive and encyclopedic rather than narrowly corpus-driven. Jean Aitchison focuses on mechanisms and social motivations of language change, situating neologisms within models of diffusion and social acceptance. Her work is useful for understanding why some media coinages remain ephemeral while others stabilize: she foregrounds social networks, prestige, and attitudes to novelty as explanatory variables. Methodologically Aitchison relies on historical and sociolinguistic evidence rather than single-case media studies (Aitchison, J., 2013). Such linguists as Bauer (Bauer, L., 1983), Plag (Plag, I., 2003), Marchand (Marchand, H., 1969) specialize in morphology and word-formation. Their works provide the technical toolkit used by many empirical studies: clear taxonomies of compounding, derivation, blending, clipping, conversion, acronyms and semantic extension. Their work is normative for classifying media-born neologisms and for explaining which processes are most productive in headline and social registers (e.g., blends and acronyms for brevity and memorability). These sources are the backbone of morphological analysis in media studies.

From 2020 onward a strong corpus of empirical papers examined pandemic-related coinages (e.g., *covidiot, doomscrolling, social distancing, lockdown).* These studies typically combine corpus-linguistic frequency analysis with morphological classification and pragmatic/contextual interpretation. Examples include articles and reviews in 2020-2024 that extract lists of COVID-related neologisms and analyze formation patterns and semantic shifts. Their main findings state: a) crises accelerate both coinage and diffusion; b) media and social platforms serve as co-producers of terms; c) many crisis coinages are blends/acronyms/compounds; d) a subset persists into general usage and dictionary inclusion. Representative empirical works include several journal articles and conference papers on COVID neologisms and media corpora. (Asif M., 2021; Al-Haj Eid, A. et al., 2024).

As for Ukrainian researchers, they have produced many applied studies of neologisms with explicit media foci, for instance analyses of neologisms in online media space, wartime discourse, and comparative studies of British/American and Ukrainian media. Authors and works include O. Chetverikova (Chetverikova, O., 2020) (analysis of neologisms in Internet media), O. Medvid, N. Malovana, and K. Vashyst (Medvid, O., Malovana, N., & Vashyst, K., 2022), (ways of generating neologisms in modern English), O. Novikova, O., I. Suima (Novikova, O., & Suima, I., 2025) (analysis of neologisms in British political discourse). These studies typically use close readings of local and international media, sometimes combined with small corpora, and emphasize the role of media in forming new political and evaluative vocabulary (e.g., terms that index information warfare, propaganda, or national resilience). Ukrainian work contributes important regionally specific evidence (war discourse, language contact, borrowing) and methodological adaptations for dealing with rapid, politically charged neologisms.

It should be mentioned that recent scholarship (international and regional) stresses that modern media neologisms are often multimodal (hashtags acting as discourse operators, emoji labels, meme captions). This stream argues that traditional lexicographic categories must be extended to account for functional units like hashtags and meme-phrases; methodologically this requires multimodal corpora and qualitative analysis. Studies in the last five years recommend treating such items both as lexemes and as discursive tools. Thus, most scholars agree that media amplify and accelerate lexical innovation; blends, compounds and acronyms are especially media-friendly; crises produce concentrated bursts of

neologisms. However, theoretical texts focus on explanatory frameworks and processes, whereas empirical media studies prioritize tracking diffusion, pragmatic meaning and sociopolitical valence (e.g., rhetorical effects of wartime neologisms). Ukrainian research adds locally grounded analysis of how media coinages interact with national discourse.

The purpose of the article is to explore the phenomenon of neologisms in modern English mass media: to define what neologisms are; to review key researches and different viewpoints about neologisms and their use in media; to analyze how neologisms are formed; to present examples of media neologisms in different domains (politics, technology, social media, advertising, etc.); to consider difficulties in lexicological research of neologisms; and finally to reflect on how mass-media both reflects and shapes lexical innovation. The article also aims to show how neologisms contribute to cultural, social, political, and technological discourse, and what challenges they pose for dictionaries, translation, and language education.

Presentation of the main research material. The term *neologism* derives from the Greek roots *neo* ("new") and *logos* ("word"), and literally means "a new word." In linguistic usage, it denotes a lexical unit or phrase newly introduced into a language, or an existing word that has acquired a new meaning. Neologisms emerge in response to social, technological, political, and cultural changes, providing speakers with linguistic tools to describe new phenomena or to express existing ideas in fresh ways. According to Jean Aitchison, language change is a natural and inevitable process, and the creation of new words represents "the visible tip of the iceberg of linguistic evolution" (Aitchison, J., 2013, p. 54). David Crystal also emphasizes that the vitality of any language depends on its ability to expand and adapt to new communicative needs (Crystal, D., 2018, p. 67). Thus, neologisms are not marginal phenomena but indicators of linguistic creativity and flexibility. From a lexicological point of view, a neologism passes through several developmental stages. At first, it may appear as a *nonce-word***,** a spontaneous and individual creation used for a specific context. If it gains acceptance in a larger social group, it becomes a *protologism*, and later, through repeated use in mass-media and everyday communication, it may enter the general lexicon and eventually be codified in dictionaries (Plag, I., 2003). This gradual transition from innovation to normalization demonstrates the social dimension of word formation.

As a new word or expression, which is novel, but not yet fully established in the language norm neologisms possess some key features:

1) Novelty: something recently coined or recently adopted.

2) Function: they fill lexical gaps, like new objects, ideas, technologies, practices, and phenomena that require new names.

3) Variability: many neologisms are ephemeral; only some become established.

4) Productivity: they often manifest in particular domains (tech, media, politics).

5) Formal distinctness or semantic shift: either new form (coinage, borrowing, blending) or new meaning for existing form.

6) Neologisms are different from occasionalisms (one-off coinages), from jargon (specialized terms), but sometimes overlap.

Modern English mass-media play a decisive role in the creation, dissemination, and stabilization of neologisms. Newspapers, television, online news sites, and particularly social media platforms, function as both "linguistic laboratories" and "distribution networks" for new words. Their influence lies in the combination of speed, reach, and authority: once a neologism appears in a widely read publication or is used by an influential journalist or public figure, it can spread globally within hours. Mass-media neologisms often respond to immediate social and political events. The emergence of terms such as *Brexit, fake news, lockdown,* or *post-truth* illustrates how journalists coin concise, expressive forms to describe complex developments. During global crises such as the COVID-19 pandemic, media coined numerous temporary and lasting lexical items (*covidiot, doomscrolling, quarantini*), demonstrating that new words are closely linked to collective experience and cultural memory (Al-Haj Eid, A. et al., 2024). Linguists such as O. Chetverikova (Chetverikova, O., 2020) and Y. Fang (Fang, Y., 2021) have shown that neologisms in mass-media are characterized by a high degree of creativity and intertextuality. They often rely on wordplay, irony, and metaphor, combining linguistic economy with expressive power. These features make them particularly suitable for headlines, slogans, and social media posts, where brevity and emotional appeal are crucial.

For students of philology and teacher education, understanding the theoretical background of neologisms is more than a purely linguistic exercise. In the context of lexicology, neologisms serve as a bridge between linguistic theory and real-world language use. Studying them provides opportunities to apply theoretical concepts such as derivation, compounding, semantic shift, and borrowing to authentic and current examples drawn from media texts (Plag, I., 2003). Moreover, future teachers must be prepared to interpret and explain new lexical phenomena to their students. As language users are increasingly exposed to global media content, learners often encounter words that have not yet appeared in textbooks or dictionaries. A well-prepared teacher can guide students in analyzing such

words' structure, origin, and meaning, thus promoting independent lexical competence and critical media literacy. Teaching neologisms also supports the development of intercultural awareness, as many new words reflect global trends, ideologies, and social values. For example, neologisms related to technology (*app, cyberspace*), environment (*eco-anxiety*), or social issues (*cancel culture, woke*) express cultural concepts that are central to understanding modern English-speaking societies. Integrating such examples into lexicology courses helps future teachers contextualize language change and encourage students to see English as a dynamic and living system. In sum, the theoretical study of neologisms is not limited to the description of linguistic mechanisms. It forms an essential part of professional linguistic education, equipping future teachers with the analytical tools and cultural sensitivity needed to interpret and teach English as it evolves under the influence of mass-media and global communication.

The formation of neologisms in modern English, particularly within the sphere of mass-media, reflects both traditional word-formation mechanisms and innovative creative trends characteristic of globalized communication. While the core linguistic processes such as derivation, compounding, conversion, and borrowing remain productive, the media environment amplifies their impact and accelerates the diffusion of new words. According to Bauer (Bauer, L., 1983, p. 25-30), word-formation is a "living component of the lexicon," constantly adapting to communicative demands, and the mass-media serve as one of the most dynamic sources of such adaptation.

One of the most traditional and productive methods of forming neologisms is derivation, or the creation of new words through prefixes and suffixes. The media frequently employ affixation to coin new lexical items that capture social or technological phenomena. For example, the prefix *eco-* (from ecological) has given rise to *eco-friendly*, *eco-warrior*, and *ecocide*, reflecting the global environmental agenda. Similarly, *cyber-* has produced *cyberspace*, *cybersecurity*, and *cyberbullying*, terms rooted in technological discourse (Plag, I., 2003, p. 54-60). Suffixation is equally productive. The suffix *-gate*, originally from *Watergate*, has become a journalistic cliché to denote political scandals *(Emailgate).* The playful use of affixes such as *-aholic* (*shopaholic, workaholic*) or *-nomics* (*Reaganomics, Freakonomics*) reflects the media's tendency toward lexical creativity and memorability. As Al-Haj Eid (Al-Haj Eid, A. et al., 2024, p. 380) observes, such affixed neologisms often spread rapidly because they convey complex social meanings through familiar morphological patterns.

Compounding, or the combination of two or more roots into a single lexical unit, is another highly productive means of forming neologisms. It is particularly common in journalistic style, where conciseness and imagery are valued. Compounds such as *clickbait, laptop, hashtag,* and *soundbite* demonstrate how modern English efficiently encodes new realities through semantic compression (Crystal, D., 2018, p. 143).

Contemporary mass-media frequently create innovative compounds by combining native and borrowed elements or merging entire phrases into concise terms. During the COVID-19 pandemic, words like *infodemic* (information + epidemic) and *lockdown-fatigue* became emblematic of the global crisis, reflecting both linguistic economy and cultural relevance. Compounds in headlines also serve as tools of persuasion and humour, producing eye-catching effects that help messages go viral on social platforms (Chetverikova, O., 2022, p. 20).

Blending, the process of merging parts of two or more words, has become increasingly characteristic of English media discourse in the twenty-first century. Blends are expressive, economical, and often humorous, which makes them ideal for journalistic creativity and advertising language. Common examples include *brunch* (breakfast + lunch), *smog* (smoke + fog), and more recent media-generated terms such as *Brexit* (Britain + exit), *covidiot* (COVID + idiot), or *bromance* (brother + romance) (Aitchison, J., 2013, p. 103). Blending is a process strongly influenced by global digital culture, so neologisms acquire cultural value as symbols or catchphrases. The brevity and novelty of blends enhance their ability to circulate in online and print media, often turning them into markers of identity and belonging.

Another frequent mechanism of lexical innovation in mass-media is conversion, also known as functional shift, in which a word changes its grammatical category without any morphological alteration. English media constantly exploit this process for stylistic brevity and playfulness. For instance, *to Google* originated from the noun Google; *to friend* and *to message* have similarly arisen from nouns (Plag, I., 2003, p. 57). In news reports and advertisements, nouns are frequently turned into verbs to create a sense of immediacy and action (*to email, to text, to network*). This phenomenon reflects the dynamic and adaptive character of English word formation, as well as the growing influence of technological discourse on everyday communication (Crystal, D., 2018, p. 144).

Mass-media also play a key role in the borrowing of words from other languages, accelerating the spread of international vocabulary. English journalism, as a global medium, frequently adopts lexical items from cultures it reports on. Examples include *emoji* (Japanese), *tsunami* (Japanese), *sushi* (Japanese), and *déjà vu* (French). Borrowings in the digital era often relate to cuisine, fashion, and

technology, reflecting cross-cultural exchange (Bauer, L., 1983, p. 29). Conversely, English neologisms themselves become global borrowings through international mass-media. Words like *blogger, influencer, streamer*, and *fact-checking* are now integrated into many languages, including Ukrainian and Polish (Fang, Y., 2021, p. 188). This process demonstrates how English functions as both donor and recipient in the international linguistic ecosystem.

The fast-paced nature of news and online communication fosters the creation of acronyms and abbreviations, which help condense long expressions. Terms such as *COVID-19* (Coronavirus Disease 2019), *LOL* (laugh out loud), and *DIY* (do it yourself) exemplify the efficiency of this mechanism. Journalists also employ clippings, or shortened forms, to enhance colloquial tone. Typical examples are *app* (application), *ad* (advertisement), *doc* (document), and *sci-fi* (science fiction) (Aitchison, J., 2013, p. 107). In online media and social networks, abbreviated forms become integral to digital discourse, where brevity and immediacy dominate communication. As Al-Haj Eid (Al-Haj Eid, A. et al., 2024, p. 388) observe, abbreviation-based neologisms not only economize linguistic expression but also establish a sense of community among users familiar with internet conventions.

Thus, the major ways of neologism formation in mass-media reveal the interaction between traditional morphological mechanisms and the creative, fast-changing character of contemporary communication. Affixation, compounding, blending, and conversion continue to function as the linguistic foundation of word formation, while new cultural and technological contexts provide an inexhaustible source of lexical innovation. The media environment not only accelerates the spread of neologisms but also legitimizes them, transforming spontaneous coinages into widely accepted elements of the modern English lexicon. As Aitchison (Aitchison, J., 2013, p. 108) concludes, language change "is not decay but design", a reflection of humanity's adaptability and inventiveness. The productivity of these processes demonstrates that English remains one of the most responsive and flexible languages in the world, continuously enriched by the creative forces of mass communication.

Neologisms appearing in English mass-media reflect the multifaceted nature of modern life and arise across various domains of human activity. They serve as linguistic mirrors of contemporary technological progress, sociopolitical transformation, cultural change, and global crises. As David Crystal (Crystal, D., 2018, p. 143) observes, mass-media both record and stimulate lexical innovation, turning spontaneous word creations into shared symbols of collective experience. This section examines the most significant thematic fields in which neologisms emerge and circulate through English-language media.

The technological revolution of the late twentieth and early twenty-first centuries has generated an enormous number of neologisms that have become deeply embedded in the global lexicon. The digitalization of communication, commerce, and entertainment has not only expanded vocabulary but also introduced new word-formation patterns shaped by the Internet culture. Words such as *blog, podcast, hashtag, selfie, vlog,* and *meme* have their origin in online discourse and were quickly adopted by mainstream media. Derived verbs like *to google, to message, to unfollow*, and *to stream* demonstrate conversion as a highly productive process in digital terminology (Plag, I., 2003, p. 58). Recent years have also seen the emergence of metaphorical and humorous blends such as *doomscrolling* (obsessively scrolling through bad news), *cyberslacking* (wasting time online at work), and *infodemic* (information + epidemic), which describe new psychological and social behaviour associated with technology (Al-Haj Eid, A. et al., 2024, p. 384). Journalists and commentators frequently use these terms in feature articles, illustrating how neologisms reflect not only technological phenomena but also their emotional and cultural consequences.

Political journalism has always been a prolific source of lexical innovation. The dynamic nature of politics, with its need for brevity and persuasion, encourages journalists to coin new expressions that capture complex events or ideologies. One of the most striking examples is *Brexit*, a blend of *Britain* and *exit*, which became a global neologism expressing the United Kingdom's withdrawal from the European Union (Aitchison, J., 2013, p. 103). Other examples include *fake news, post-truth, cancel culture*, and *wokeness*, all of which have entered both journalistic and academic discourse. As Chetverikova O. (Chetverikova, O. 2022, p. 21) notes, political neologisms often function as tools of ideological framing, shaping public perception through emotionally charged and memorable forms. Economic reporting has also introduced expressions such as *gig economy, recessionista* (a blend of *recession* and *fashionista*), and *grexit* (Greek + exit), showing the productivity of analogy-based blending. These words often transcend their original contexts, becoming shorthand for global social trends (Fang, Y., 2021, p. 189).

Neologisms in the sphere of social and cultural communication reveal changing attitudes, values, and lifestyles. Mass-media and especially social networks popularize terms that express evolving patterns of identity, interpersonal relations, and consumer culture. Expressions like *binge-watch, mansplaining, self-partnered, influencer*, and

crowdfunding illustrate how language adapts to new modes of behaviour. Many of these terms originate in online communities or entertainment journalism and are later codified by dictionaries such as Oxford English Dictionary or Merriam-Webster. For instance, *selfie* was named Oxford's "Word of the Year" in 2013, illustrating how media-driven neologisms can quickly achieve institutional recognition (Crystal, D., 2018, p. 144). The sociocultural neologisms of the Internet era reflect how individuals construct and perform selfhood through media. The lexical creativity of this domain demonstrates the strong link between linguistic innovation and contemporary human experience.

Another highly productive field of neologism formation in mass-media is environmental communication. The urgency of ecological issues has led to the creation of numerous terms that blend scientific language with journalistic expressiveness. Words such as *climate-smart, carbon footprint, eco-anxiety*, and *greenwashing* represent new concepts in environmental discourse (Bauer, L., 1983, p. 29). These neologisms often appear in the context of global campaigns or reports, for instance, in *The Guardian, National Geographic*, or *BBC News.* Their widespread media circulation reflects the growing intersection of science and everyday awareness. The morphological creativity of terms like *upcycling, plastic-free*, and *microplastics* demonstrates the adaptability of English morphology to global environmental communication (Plag, I., 2003, p. 60).

The global health crises of recent decades, particularly the COVID-19 pandemic, have accelerated the appearance of medical and psychological neologisms in media language. Words like *lockdown, social distancing*, *superspreader*, and *covidiot* quickly became globalized through mass-media reporting (Al-Haj Eid et al., 2024, p. 381). These terms illustrate how linguistic innovation responds directly to social necessity, filling lexical gaps in times of crisis. Moreover, mass-media have popularized terms reflecting new attitudes toward mental health and lifestyle: *mindfulness*, *digital detox*, *eco-anxiety*, *nomophobia* (fear of being without a phone), and *revenge bedtime procrastination*. Many of these originated in scientific or social research but gained widespread recognition through journalistic interpretation (Chetverikova, O., 2022, p. 23). Such neologisms not only inform but also shape public consciousness, as their emotional and metaphorical connotations make complex issues accessible to a wide audience. As Crystal (Crystal, D., 2018, p. 144) remarks, the media's role in lexical diffusion transforms technical terminology into shared cultural currency.

The entertainment industry and popular culture are among the most influential engines of lexical innovation. The global reach of music, film, and social media encourages the creation of playful, emotionally charged neologisms such as *stan* (an obsessive fan), *ship* (to support a romantic pairing), *spoiler*, and *bingeable.* Social media platforms like TikTok and Instagram generate continuous waves of new slang expressions like *glow-up, fit check, dupe, ratioed* which are later adopted by journalists writing about youth culture (Fang, Y., 2021, p. 191). These examples show how digital communities act as laboratories of linguistic experimentation, while mainstream media serve as channels of standardization and dissemination.

The thematic diversity of neologisms in mass-media reflects the linguistic response to social change, technological innovation, and global interconnection. Each domain (technological, political, social, environmental, and cultural) provides its own semantic field for lexical creativity. As Chetverikova O. (Chetverikova, O., 2022, p. 24) notes, the media's linguistic landscape "constitutes a continuous interplay of innovation and convention", where new words emerge, evolve, and either integrate into the lexicon or fade away. For students of lexicology and future teachers of English, the analysis of such examples offers an invaluable opportunity to observe language in motion. It demonstrates the ways in which neologisms express cultural meaning, enhance expressive richness, and maintain English as a living, adaptive system responsive to every aspect of modern life.

Let us consider examples of neologisms in different areas of language used in mass media:

Domain	Examples	Remarks
Technology / Internet	*blockchain*, *cryptocurrency*, *social distancing*, *Zoom-bombing*, *telehealth*, *metaverse*	Many tech/covid-19 related neologisms. *Social distancing* may be calque / phrase turned standard.
Health / Pandemic	*COVID-19*, *long COVID*, *superspreader*, *lockdown*, *staycation* (some overlap)	Medical + social terms adopted broadly in news, media, public discourse.
Politics / Media-politics	*fake news*, *deep state*, *gaslighting*, *virtue signaling*, *echo chamber*	These reflect ideological or political controversies, used frequently in headlines.

Domain	Examples	Remarks
Social / Cultural / Youth / Lifestyle	*selfie*, *binge-watch*, *ghosting*, *influencer*, *doomscrolling*, *plant-based*, *stan* (as noun/verb)	Many from social media, popular culture.
Marketing / Advertising	*brandscape*, *clickbait*, *buzzword*, *gig economy*, *shoppertainment* etc.	To attract attention, be trendy, memorable.
Entertainment / Media Formats	*podcast*, *vlog*, *webinar*, *infotainment*, *streaming*, *original content*	New media formats create lexicon.

The study of neologisms presents a range of theoretical, methodological, and practical difficulties that distinguish this area from other branches of lexicology. Since neologisms arise spontaneously and are subject to rapid social change, their identification, classification, and interpretation remain complex tasks for linguists and teachers alike. As Aitchison (Aitchison, J, 2013, p. 104) observes, "the very nature of linguistic innovation resists fixed categorization", and what is considered new today may become obsolete tomorrow.

One of the most fundamental challenges in studying neologisms lies in defining what counts as a neologism. Scholars differ on the temporal and social boundaries of the term. Bauer (Bauer, L., 1983, p. 27) defines a neologism as "any lexical unit introduced after the previous generation's vocabulary has stabilized", while Crystal (Crystal, D., 2018, p. 142) stresses that newness is a matter of perception rather than chronology. For example, words like *email* or *hashtag* may still seem new to older speakers but are already established in younger generations' active vocabulary. This relative and context-dependent nature of "newness" complicates lexicological research. In mass-media, neologisms often appear first as nonce-words, occasional, creative forms used for stylistic effect, and only later gain wider acceptance. Distinguishing between true neologisms (those likely to enter general usage) and transient coinages (those that quickly disappear) is an ongoing methodological difficulty (Plag, I., 2003, p. 59).

A further challenge is the ephemeral character of many media neologisms. Mass-media's fast pace of communication produces a constant stream of lexical innovations, but only a small fraction survives long enough to be recorded in dictionaries. As O. Chetverikova (Chetverikova, O. 2022, p. 23) notes, the life span of a media neologism depends on its relevance to social trends and the extent of its diffusion across media platforms. Words like *Brexit* or *selfie* achieved long-term stability because they denoted unique cultural phenomena. In contrast, many pandemic-related neologisms (*quarantini*, *covidiot*, *maskne*) may fade as the context that produced them becomes less prominent. This transience poses a problem for lexicologists attempting to compile reliable corpora and for teachers seeking to decide which neologisms merit inclusion in language instruction.

The study of neologisms also faces methodological limitations. Traditional lexicological research relied heavily on printed corpora, lexicons, and dictionaries. However, as Al-Haj Eid (Al-Haj Eid, A. et al., 2024, p. 382) argues, digital communication requires new research tools, since the majority of neologisms now appear first in online contexts (tweets, blogs, or comment sections) rather than in printed texts. Compiling and analyzing such data is methodologically demanding due to the vastness, informality, and constant renewal of online language. Automatic corpus tools may misclassify slang, abbreviations, or spelling variants, while manual analysis is time-consuming and inconsistent. Furthermore, orthographic creativity (such as *l8r* for later or *thx* for thanks) challenges the boundaries between spelling variation and genuine lexical innovation (Fang, Y., 2021, p. 192).

Another major difficulty lies in the semantic interpretation of neologisms. Many new words carry ambiguous, metaphorical, or ironic meanings that depend heavily on context. For example, *cancel culture* may be used either critically or approvingly, depending on the speaker's stance. Similarly, *woke* has shifted from a positive descriptor of social awareness to a politicized and often negative label (Crystal, D., 2018, p. 144). As Aitchison (Aitchison, J., 2013, p. 107) remarks, semantic instability is a hallmark of lexical innovation: new meanings are negotiated in discourse before stabilizing. For linguists, this fluidity complicates the classification of neologisms into semantic fields, while for teachers, it raises questions about which meanings to present to students.

The inclusion of neologisms in dictionaries represents another problematic area. Lexicographers must balance descriptive accuracy with editorial restraint: including too many ephemeral neologisms risks inflating the lexicon, while excluding them may make reference works seem outdated. Crystal (Crystal, D., 2018, p. 143) notes that dictionary compilers often require evidence of sustained usage across multiple sources before a new word is accepted into the lexicon. In the age of digital media, however, traditional lexicographic timelines have accelerated. Online dictionaries such as Merriam-Webster Online and Oxford Languages now monitor

digital corpora and add words much faster than before (examples include *selfie* (added in 2013), *doomscrolling* (2021), and *deepfake* (2022). Yet this speed also raises questions of legitimacy and linguistic authority, as public interest rather than linguistic stability sometimes determines inclusion (Plag, I., 2003, p.60).

From the perspective of teacher education, the study of neologisms introduces pedagogical challenges related to selection, explanation, and contextualization. Teachers must decide which neologisms are appropriate for students' level and relevant to their communicative needs. Since new words often carry cultural or ideological connotations, explaining their pragmatic meaning requires sensitivity to context and register. Furthermore, textbooks and curricula often lag behind linguistic reality, creating a gap between what learners encounter in authentic media and what they study formally. Future teachers therefore need training in how to recognize and interpret new lexical items, how to trace their etymology and semantic development, and how to guide students in understanding them critically rather than memorizing them mechanically (Chetverikova, O., 2022, p. 24).

Finally, the most persistent difficulty is the dynamic and open-ended nature of language itself. As Bauer (Bauer, L.,1983, p. 30) points out, every new communicative context has the potential to generate new lexical units, and no single theoretical framework can fully predict or categorize them. The study of neologisms therefore requires a flexible methodological approach that combines structural analysis, corpus linguistics, discourse analysis, and sociolinguistic observation. For lexicologists and educators alike, this means shifting from a static to a dynamic conception of vocabulary: instead of viewing the lexicon as a fixed inventory, it must be seen as a constantly evolving system shaped by media, technology, and society.

In sum, the study of neologisms in lexicology involves navigating multiple layers of complexity: defining what counts as "new," tracing ephemeral usage patterns, coping with semantic ambiguity, and reconciling descriptive and pedagogical goals. Yet these very challenges make neology one of the most fascinating and vital areas of linguistic inquiry. As Crystal (Crystal, D., 2018, p. 144) notes, "to study neologisms is to study language alive." For students of English and future teachers, engaging with these challenges develops analytical precision, cultural awareness, and adaptability which are essential skills for understanding and teaching a language that never stops changing.

Conclusion. The study of neologisms in modern English mass-media represents one of the most dynamic and revealing areas of contemporary linguistics. The mass-media environment like digital news outlets, social networks, blogs, and multimedia platforms not only reflects linguistic change but actively drives it, serving as both a mirror and a catalyst of lexical innovation. The constant emergence of new concepts, technologies, and sociocultural phenomena leads to an ever-expanding vocabulary that demands continuous observation and interpretation. From a lexicological perspective, neologisms embody the vitality of language in motion. They arise in response to communicative needs and cultural shifts, illustrating how speakers creatively reshape linguistic norms to express emerging realities. The analysis of recent research shows that scholars agree on the systemic, productive, and socially motivated nature of neologisms, although they differ in how they define their boundaries and classify their types. The diversity of theoretical approaches (morphological, semantic, sociolinguistic, and discourse-based) confirms the interdisciplinary character of neology as a field. At the same time, studying neologisms poses a number of methodological and pedagogical challenges. Linguists must navigate the instability, ephemerality, and semantic ambiguity of new words, while teachers must decide which innovations are pedagogically relevant and how to present them meaningfully to students. The rise of digital communication has intensified these challenges: online media generate neologisms at unprecedented speed, and traditional research tools often lag behind linguistic reality. Nevertheless, these challenges should be viewed as opportunities rather than obstacles. For future teachers of English, understanding the mechanisms of neologism formation is essential to grasping how language evolves and adapts. Integrating the study of neologisms into lexicology courses enhances students' analytical competence, enriches their lexical awareness, and helps them stay attuned to the living dynamics of English in use. Moreover, by analyzing neologisms found in mass-media, learners develop not only linguistic but also cultural and critical literacy, as they explore how words reflect ideology, identity, and social change. Hence, neologisms in modern English mass-media constitute a vital subject of study for both linguists and educators. They express the creativity of human expression and the adaptability of language to new realities. As media continue to evolve, so will the lexicon of English which is constantly renewing itself, reminding us that language, like society, is never static but constantly developing. For future teachers, this awareness is not merely academic but profoundly practical: to teach a living language effectively, one must understand and embrace its continual transformation.

References

Aitchison, J. (2013). Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon (4th ed.). Oxford: Blackwell. 229 p. [in English]

Al-Haj Eid, A., & Al-Ali, M. N. (2024). Lexical innovation in digital discourse: Tracking English neologisms in social media. *Journal of Language and Media Studies*, 6 (2), 377–388. [in English]

Asif, M. (2021). Linguistic analysis of neologism related to coronavirus (COVID-19). *Social Sciences & Humanities Open Volume 4, Issue 1.* URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291121000978?ssrnid=3608585&dgcid=SSRN_ redirect_SD [in English]

Bauer, L. (1983). English Word-Formation. Cambridge: Cambridge University Press. 296 p. URL: https://www.cambridge. org/core/books/english-wordformation/638CAE04906CC3DF5CD95D2FBEE05DEB [in English]

Chetverikova, O.R. (2022). Media Neologisms as a Reflection of Social and Cultural Trends in Modern English. *Linguistic Studies*, 43(2), 21–28. [in English]

Chetverikova, O. R. (2023). Neologisms of Modern Media Space. *Naukovyi visnyk mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Series: Philology*, 60 (2), 95–98. [in English]

Crystal, D. (2018). The Cambridge Encyclopedia of the English Language (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 582 p. [in English]

Fang, Y. (2021). Neological Processes in Internet English: A Corpus-Based Study. *Lingua et Communicatio*, 28 (3), 187–201. [in English]

Kramar, N. A., Ilchenko, O. M. (2024). Metaphorical neologisms in English terminology of science and technology. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia": Series "Philology"*, 21 (89), 20–24. [in English]

Levytsky, A.E. (2005). Current problems of the development of neology (based on the material of the modern English language). *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. I. Franka*, 23, 16–21. [in Ukrainian]

Marchand, H. (1969). The categories and types of present-day English word formation. A Synchronic-diachronic approach. Munich: Beck. 404 p. URL: https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.529076/page/n11/mode/2up [in English]

Medvid, O., Malovana, N., & Vashyst, K. (2022). Ways of generating neologisms in modern English. *Philological Treatises, 14 (2)*, 73–84. URL: https://tractatus.sumdu.edu.ua/index.php/ journal/article/view/1043 [in English]

Novikova, O., & Suima, I. (2025). Neologisms in British political discourse. *Journal "Ukrainian sense"*, (1), 122–135. [in English]

Plag, I. (2003). Word-Formation in English. Cambridge: Cambridge University Press. 245 p. [in English]

Yule, G. (2020). The Study of Language (8th ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 404 p. [in English]

Zatsny, Yu.A. (1998). The development of modern English vocabulary. Zaporizhzhia. Zaporizhzhia State University. 431 p. [in Ukrainian]

Information about the author:
Zinenko Natalia Volodymyrivna
nata.antonova@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-7-15

Received at the editorial office 22. 10. 2025.
Прийнято до друку 12. 11. 2025.

Список використаних джерел

Левицький, А. Е. (2005). Актуальні проблеми розвитку неології (на матеріалі сучасної англійської мови). *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*, 23, 16–21.

Зацний, Ю. А. (1998). *Розвиток словникового складу сучасної англійської мови. Запоріжжя.* Запорізький державний університет. 431 с.

Aitchison, J. (2013). Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon (4th ed.). Oxford: Blackwell. 229 p.

Al-Haj Eid, A., & Al-Ali, M. N. (2024). Lexical innovation in digital discourse: Tracking English neologisms in social media. *Journal of Language and Media Studies*, 6 (2), 377–388.

Asif, M. (2021). Linguistic analysis of neologism related to coronavirus (COVID-19). *Social Sciences & Humanities Open Volume 4, Issue 1.* URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291121000978?ssrnid=3608585&dgcid=SSRN_redirect_SD

Bauer, L. (1983). English Word-Formation. Cambridge: Cambridge University Press. 296 p. URL: https://www.cambridge.org/core/books/ english-wordformation/638CAE04906 CC3DF5CD95D2FBEE05DEB

Chetverikova, O.R. (2022). Media Neologisms as a Reflection of Social and Cultural Trends in Modern English. *Linguistic Studies*, 43 (2), 21–28.

Chetverikova, O. R. (2023). Neologisms of Modern Media Space. *Naukovyi visnyk mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Series: Philology*, 60 (2), 95–98.

Crystal, D. (2018). The Cambridge Encyclopedia of the English Language (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 582 p.

Fang, Y. (2021). Neological Processes in Internet English: A Corpus-Based Study. *Lingua et Communicatio*, 28 (3), 187–201.

Kramar, N. A., Ilchenko, O. M. (2024). Metaphorical neologisms in English terminology of science and technology. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia": Series "Philology"*, 21 (89), 20–24.

Marchand, H. (1969). The categories and types of present-day English word formation. A Synchronic-diachronic approach. Munich: Beck. 404 p. URL: https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.529076/ page/n11/mode/2up

Medvid, O., Malovana, N., & Vashyst, K. (2022). Ways of generating neologisms in modern English. *Philological Treatises, 14 (2)*, 73–84. URL: https://tractatus.sumdu.edu.ua/index.php/ journal/article/view/1043

Novikova, O., & Suima, I. (2025). Neologisms in British political discourse. *Journal "Ukrainian sense"*, (1), 122–135.

Plag, I. (2003). Word-Formation in English. Cambridge: Cambridge University Press. 245 p.

Yule, G. (2020). The Study of Language (8th ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 404 p.

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: 10.33842/22195203-2025-35-136-7-15

Матеріал надійшов до редакції 22.10.2025 р.
Accepted for publishing 12. 11. 2025 p.

УДК 378

КЛАСТЕРИЗАЦІЯ – ОЗНАКА ПАРТНЕРСТВА ТА КООПЕРАЦІЇ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Ірина Барбашова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Проаналізовано проблему партнерства закладів вищої освіти на засадах кластерного підходу – наукового напряму, що досліджує можливості розвитку системи освіти шляхом створення освітніх кластерів. Висвітлено ознаки освітньо-наукової та освітньо-виробничої кластеризації вищої освіти. Розкрито риси освітньо-наукового кластера, досвід наукової діяльності МДПУ імені Богдана Хмельницького в контексті програми міжнародної взаємодії у сфері освіти, молоді та спорту Еразмус+. Визначено характеристики освітньо-виробничого кластера, переваги його учасників від кластерної взаємодії. Пояснено зростання інтересу до здобуття освіти за дуальною формою навчання, акцентовано на доцільності співпраці закладів вищої освіти зі стейкхолдерами, функції яких подано на прикладі МДПУ імені Богдана Хмельницького.

Ключові слова:
вища освіта; кластеризація; освітньо-науковий кластер; освітньо-виробничий кластер; дуальна освіта; стейкхолдери.

Resume:
Barbashova Iryna. Clustering as a feature of partnership and cooperation in higher education of Ukraine.
The problem of partnership between higher education institutions based on a cluster approach is analyzed.
The features of an educational and scientific cluster (interdependence and cooperation between participants; strengthening each other's competitive advantages; generation of innovations in educational and scientific activities; production of synergistic effects; commercialization of scientific research), and the experience of scientific activity at Bogdan Khmelnitsky State Pedagogical University in the context of the international cooperation during the Erasmus+ program, in the field of education, youth, and sports are described.
The characteristics of the educational and industrial cluster (training of competitive employees; development of instruments for collective bargaining regulation of labor relations, improving the efficiency of educational and industrial processes through the introduction of innovative technologies; introduction of new professions taking into account the needs of the labor market) and the advantages of its participants from cluster interaction are identified.
The interest in dual forms of education is explained (combining education in educational institutions with on-the-job training), with an emphasis on cooperation between higher education institutions and stakeholders (people who have an interest in the activities of a higher education institution, depend on it, or can have an influence on its activities), the typology and functions of which are presented using the example of the Bogdan Khmelnitsky State Pedagogical University.
Areas for further research are related to the analysis of clustering processes at other levels of education, in particular specialized secondary and extracurricular education.

Key words:
higher education; clustering; educational and scientific cluster; educational and industrial cluster; dual education; stakeholders.

Постановка проблеми. В умовах глобальної конкуренції та посилення боротьби за найкращих робітників набуває актуальності проблема їхньої якісної професійної підготовки. Відповіддю на ці виклики є намагання закладів вищої освіти досягти кооперації та партнерства з широким колом учасників ринку освітніх послуг шляхом створення освітніх кластерів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На пошук способів розв'язання зазначеної проблеми спрямовано чимало наукових розвідок, що висвітлюють різні аспекти кластеризації у вищій освіті. Так, визначенню понять «кластер», «кластерний підхід», «освітній кластер», виявленню видів і структури освітніх кластерів присвячені публікації С. Бебко, О. Білика, А. Дорохіна, Н. Колісніченко, Л. Сліпчишин та ін. Характеристику супутніх понять – «дуальна форма здобуття освіти» і «стейкхолдери» відображено в роботі О. Анісімової та А. Горлової, а також у низці державних та інституційних нормативних документів, зокрема в Законі України «Про освіту», Розпорядженні КМ України «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти», Наказі МДПУ імені Богдана Хмельницького «Положення про стейкхолдерів освітніх програм у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького».

Формулювання цілей статті. Метою пропонованої статті є обґрунтування теоретичних засад та визначення практичних аспектів функціонування освітньо-наукових і освітньо-виробничих кластерів у сфері вищої освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах інтенсивної інтеграції, інтернаціоналізації та цифровізації світового освітнього простору, значного посилення конкуренції на ринку освітніх послуг заклади вищої освіти в Україні (далі – ЗВО) прагнуть до взаємного партнерства, кооперації освітніх ресурсів, намагаються будувати власну діяльність на засадах випереджального розвитку, відкритості до нового, гнучкості інноваційних процесів. Проблему партнерства та кооперації ЗВО дослідники пропонують розв'язувати на засадах кластерного підходу – наукового напряму, пов'язаного з пошуком і реалізацією можливостей розвитку системи освіти шляхом створення освітніх кластерів і управління ними (Білик, 2025, с. 5). При цьому дефініцію «кластер» (від англ. *cluster* – група) вчені тлумачать як сукупність (групу) суб'єктів (елементів) зі схожими або

відмінними характеристиками, а «освітній кластер» – як середовище гармонізації інтересів та інституціоналізації взаємодії суб'єктів регіонального ринку праці (Колісніченко, 2024, с. 107, 108).

Маємо підстави твердити, що на сучасному етапі кластеризація в галузі вищої освіти відбувається у двох напрямах – освітньо-науковому й освітньо-виробничому.

Освітньо-науковий кластер – інноваційно-інституційне та добровільне об'єднання ЗВО, що мають спільну мету й можливості, тісно співпрацюють з науковими установами, органами влади та управління, платформами громадянського суспільства, громадськими організаціями з метою підвищення конкурентоспроможності освітньо-наукових послуг, сприяння соціально-економічному розвитку територій, нарощуванню людського капіталу й підвищенню якості життя (Сліпчишин, & Дорохін, с. 90).

Структуру освітньо-наукового кластера зазвичай складають: ядро кластера (певний ЗВО чи освітня установа), елементи кластера (освітні та наукові установи, підприємства, органи влади, некомерційні організації тощо), вертикальні та горизонтальні зв'язки між елементами, нормативно-законодавче забезпечення функціонування кластера. Основними принципами діяльності освітньо-наукового кластера вчені вважають цілісність, законність, розвиток, ефективність, ресурсне забезпечення, корпоративну культуру, комплексність і сталість.

Істотними рисами освітньо-наукового кластера визнано: взаємозалежність учасників, їхню кооперацію; взаємодоповнення та посилення конкурентних переваг один одного; міжгалузевий характер взаємодії, генерацію інновацій в освітній і науковій діяльності; постійний розвиток, продукування синергетичних і кумулятивних ефектів; комерціалізацію наукових досліджень. У довгостроковій перспективі ЗВО досягають означених рис завдяки дії *ефекту масштабу* – кластери в освітньо-науковій діяльності сприяють розвитку окремих закладів, а також розвитку населених пунктів, де їх розміщено; дозволяють залучати інвестиції та людський капітал, дають змогу розвивати форми співпраці між публічною владою та сектором освіти (Бебко, с. 3).

Науковці додають, що освітньо-наукові кластери є специфічними платформами співпраці різних суб'єктів у напрямку освіти та наукових досліджень, надають доступ до ресурсів, що їх можна спільно використовувати; дозволяють формувати стабільну пропозицію на ринку освітніх послуг і задовольняти попит на ці послуги з боку споживачів. Також учасники кластера швидко реагують на зміни шляхом своєчасного поширення інформації. Вагомість кластера полягає ще в отриманні доступу до публічних благ, а саме до новітніх наукових розробок, досліджень ринку освітніх послуг, консалтингу від експертів (зовнішніх звітів і рекомендацій), роботи в спеціалізованих лабораторіях тощо.

Прикладом кластеризації міжнародного освітнього простору є реалізація освітньої програми Європейського Союзу Tempus, яка має за мету модернізацію вищої освіти шляхом добровільної співпраці університетів у спільних проєктах. З 2014 р. Європейським Союзом відкрито програму міжнародної взаємодії у сфері освіти, молоді та спорту Еразмус+, що підтримує проєкти співпраці, заходи мобільності, професійної підготовки. Мета цієї програми полягає у вдосконаленні навичок працевлаштування студентів, сприянні конкурентоздатності, досягненні високої якості викладання й навчання, модернізації системи вищої освіти, розвитку освітнього потенціалу, підтримці Болонського процесу.

У контексті програми Еразмус+ Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького наразі має 35 міжнародних угод про співпрацю з Польщею, Румунією, Молдовою, Болгарією, Австрією, Швейцарією, Туреччиною та іншими країнами, а також з окремими ЗВО Болгарії, Естонії, Литви, Індонезії, Польщі, США, Франції. На сьогодні в університеті реалізують 8 міжнародних проєктів. Пріоритетним напрямом міжнародної діяльності університету є організація та підтримка академічної мобільності професорсько-викладацького складу університету та студентів.

В умовах функціонування освітньо-наукових кластерів виникають можливості використовувати транснаціональну взаємодію університетів і формувати мережеві моделі їхньої співпраці в міжнародному освітньому просторі. Однією з таких форм є, на думку С. Бебко, створення міжнародних *освітньо-наукових консорціумів*. Мета такого консорціуму – об'єднати зусилля провідних ЗВО різних країн для впровадження найкращих освітніх практик та поширення сучасних освітніх програм, комерціалізувати наукові дослідження, представляти інтереси учасників на національному та світовому ринках освітніх послуг. Співпрацю в міжнародних консорціумах спрямовують на формування нових вимог до освітніх стандартів і програм, упровадження в національні освітні програми міжнародних освітніх компонентів, розвиток інституційного

партнерства. Створення консорціумів має ще один незаперечний ефект – підвищення рівня доступності вищої освіти для різних груп населення (Бебко, 2020, с. 4).

Зазначимо, що поряд з безсумнівними перевагами освітньо-наукової кластеризації у вищій освіті, а це – ефективне використання ресурсів, створення нових можливостей для інноваційних наукових досліджень, підвищення якості освіти та підготовки кадрів, збільшення конкурентоспроможності учасників, розвиток регіону тощо – вона має певні недоліки. До них дослідники відносять складнощі в координації та управлінні, необхідність значних фінансових вкладень, можливі конфлікти інтересів між учасниками.

Освітньо-виробничий кластер – це добровільна взаємодія органів виконавчої влади, ЗВО та підприємств різних форм власності, громадських організацій на принципах спільності інтересів, спрямована на впровадження результатів інтелектуальної діяльності в практику підприємств та організацій реального сектора економіки, підвищення конкурентоспроможності регіонального виробництва та створення умов для розширеної диверсифікації (змінення, урізноманітнення), а також підготовку та випуск висококваліфікованих фахівців, їхнє успішне працевлаштування (Сліпчишин, & Дорохін, с. 90). Кластерна взаємодія уможливлює отримання студентами практичних навичок, а підприємствами – працівників, які відповідають їхнім вимогам.

Головними завданнями освітньо-виробничих кластерів визнано підготовку конкурентоспроможних працівників, формування інструментів колективно-договірного регулювання трудових відносин між системою вищої освіти та підприємствами, підвищення ефективності освітнього й виробничого процесів шляхом впровадження інноваційних технологій навчання, запровадження нових професій з урахуванням потреб і вимог регіонального ринку праці.

В освітньо-виробничій кластерній моделі єдність усіх її складників досягають завдяки координації суб'єктів діяльності. Для кожного учасника освітньо-виробничого кластера є цілком визначені переваги:

– для органів влади – виконання регіональних програм, спрямованих на створення умов для економічного зростання регіону; розвиток регіональних освітніх програм;

– для підприємств і роботодавців – якісне кадрове забезпечення виробництва, зниження витрат, пов'язаних з підготовкою, перепідготовкою та підвищенням кваліфікації персоналу;

– для ЗВО – здійснення ефективної освітньої діяльності відповідно до потреб замовників кадрів, апробація впровадження передових педагогічних технологій, зміцнення матеріальної бази;

– для громадськості – зниження соціально-економічної напруги в суспільстві, зростання активності життєвої позиції громадян, зменшення ризику безробіття.

Основні характеристики освітньо-виробничих кластерів:

Спільна розробка освітніх програм: ЗВО та підприємства спільно аналізують потреби ринку праці та розробляють освітні програми, що відповідають цим потребам.

Практична підготовка: студенти проходять практику на підприємствах, беруть участь у реальних проєктах, а це дозволяє їм сформувати практичні навички та отримати досвід роботи.

Взаємодія у сфері наукових досліджень: кластери сприяють взаємодії між науковцями та виробничниками, що уможливлює впровадження результатів наукових досліджень у виробництво.

Обмін досвідом і знаннями: кластери забезпечують обмін досвідом між представниками освітніх і виробничих установ, що позитивно впливає на підвищення якості освіти та виробництва.

Сприяння працевлаштуванню: студенти, які навчаються в умовах кластера, мають більше можливостей для працевлаштування, оскільки вони вже мають певний практичний досвід і добре знайомі з вимогами ринку праці.

Сучасному стану функціонування освітньо-виробничих кластерів властиво послаблення зв'язків освітніх закладів з бізнес-партнерами. Це зумовлено повномасштабними воєнними діями в країні, масовою релокацією як освітніх закладів, так і підприємств, неможливістю з цієї причини виконувати свої партнерські зобов'язання.

За таких умов стійко зростає інтерес суспільства до здобуття освіти за дуальною формою підготовки фахівців. Згідно з нормативними документами *дуальна форма здобуття освіти* (від лат. *dualis* – подвійний) передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах і організаціях для набуття певної кваліфікації на основі відповідного договору (*Про освіту*, 2025).

Бізнес-структури на основі взаємовигідного партнерства із закладами вищої освіти отримують готових фахівців, підготовку яких організовано виключно за вимогами цих структур. Для цього розробляють програми дуального навчання, що комбінують теорію та

практично апробовані інновації. Дуальні знання студенти отримують у двох різних установах: теоретичні знання – в освітніх закладах, практичні ж фази навчання проходять на підприємстві. Поєднання практики й теорії триває протягом усього періоду навчання. Саме таким алгоритмом дуальна форма освіти відрізняється від класичної, що недостатньо насичена компетентнісними методиками здобуття практичних знань і навичок.

Кластери дуальної освіти здебільшого впроваджують у галузях економіки, техніки та соціального забезпечення. Студенти під час дуального навчання можуть отримувати за свою працю на підприємстві грошову винагороду, а після його завершення – роботу, до якої вони вже будуть підготовлені.

В Україні розроблено Концепцію підготовки фахівців за дуальною формою освіті, у якій чітко визначений *баланс інтересів* закладів освіти, роботодавців та здобувачів освіти.

Заклад освіти:

– забезпечує теоретичну підготовку, цілісність освітньої програми навчання, відповідність стандартам освіти та професійним стандартам, несе відповідальність за якість підготовки здобувачів освіти;

– спільно з роботодавцем визначає освітні програми для організації освітнього процесу за дуальною формою здобуття освіти;

– проводить відбір підприємств, установ та організацій, що надають місця практичної підготовки за дуальною формою здобуття освіти;

– спільно з визначеними роботодавцями розробляє і затверджує навчальний план відповідної освітньої програми, забезпечує узгодження змісту теоретичної та практичної частини програми;

– координує навчання здобувача освіти на підприємстві та разом з представником підприємства приймає звіт про результати навчання за дуальною формою здобуття освіти, оцінює результати;

– затверджує відповідні внутрішні документи, призначає осіб / підрозділи, що відповідатимуть за впровадження дуальної форми здобуття освіти тощо.

Роботодавець:

– забезпечує дотримання встановлених законодавством вимог з охорони праці;

– разом із закладом освіти бере участь у розробленні та затвердженні освітніх програм та навчального плану;

– бере участь у відборі здобувачів освіти на навчання за дуальною формою здобуття освіти;

– веде постійний діалог із закладом освіти та здобувачем освіти щодо етапів і результатів навчання шляхом призначення відповідального за співпрацю із закладом освіти за дуальною формою здобуття освіти;

– оцінює разом із закладом освіти результати навчання згідно з освітньою програмою;

– надає робоче місце здобувачу освіти на підприємстві, в установі чи організації, що передбачає грошову винагороду;

– відповідно до законодавства закріплює за здобувачами освіти кваліфікованого працівника;

– надає необхідні ресурси та інформаційні матеріали для виконання роботи, створює необхідні умови й можливості для виконання здобувачем освіти навчального плану тощо.

Здобувач освіти має:

– відповідально ставитися до виконання навчального плану згідно з графіком навчального процесу відповідно до цілей і завдань навчання на робочому місці;

– дотримуватися правил внутрішнього трудового розпорядку підприємства, установи чи організації;

– підтримувати контакт з особою, відповідальною за виконання освітньої програми дуальної форми здобуття освіти, своєчасно інформувати роботодавця та представника закладу освіти в разі виникнення проблемних питань;

– дотримуватися правил охорони праці, виробничої санітарії, гігієни праці та протипожежної охорони;

– нести матеріальну відповідальність за обладнання та майно відповідно до укладеного договору;

– своєчасно на належному рівні виконувати завдання, покладені на нього під час навчання на робочому місці, та індивідуальні завдання згідно з навчальним планом (*Про схвалення Концепції підготовки фахівців* …, 2018).

Прикладами підготовки фахівців за дуальною формою навчання є досвід Волинського національного університету імені Лесі Українки, Державного торговельно-економічного університету, Державного університету економіки і технологій, Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Одеського державного аграрного університету, Полтавського державного аграрного університету, Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, Українського державного університету залізничного транспорту та ін. Проте, більшість ЗВО вважають дуальною формою навчання велику кількість годин практики на виробництві або заочну форму навчання. Але насправді дуальна програма навчання вимагає, щоб студент

проводив на робочому місці та в закладі освіти приблизно однакову кількість годин.

Для розвитку системи дуальної освіти та подолання багатьох проблем у підготовці фахівців на рівні держави вчені радять: визначити реєстр спеціальностей, за якими можливо застосувати цю систему освіти; сформувати перелік базових підприємств, які мають ресурсні можливості впровадження дуальної системи освіти та готові до партнерства із ЗВО; виробити до них відповідні ресурсні вимоги та розробити спільно з роботодавцями рекомендації щодо впровадження дуальної моделі навчання; забезпечити виділення на підприємствах лекційних аудиторій, навчальних полігонів і лабораторій; керівникам ЗВО укласти договори з підприємствами; запровадити стажування викладачів спеціальних дисциплін на курсах підвищення кваліфікації; вести роботу щодо підготовки викладачів освітніх закладів з організації дуальної освіти.

Отже, нині запровадження дуальної освіти є ознакою інновацій в освіті та її реформування, вимагає створення освітніх програм нового покоління, структурування змісту професійної та вищої освіти на основі комплексного підходу, розроблення практико-орієнтованих технологій навчання, зокрема безпосередньо на виробництві.

Ще одним важливим аспектом кластеризації вищої освіти є співпраця науково-педагогічних працівників ЗВО зі стейкхолдерами.

Стейкхолдери (від англ. *stakeholders* – зацікавлені сторони) – фізичні та юридичні особи, які мають інтерес у діяльності закладу вищої освіти, певною мірою залежать від нього або можуть впливати на його діяльність. У Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького особливості взаємодії зі стейкхолдерами відображено у відповідному Положенні.

Згідно із зазначеним документом університет працює з групами зовнішніх і внутрішніх стейкхолдерів, виокремлених за типом впливу.

Зовнішніми стейкхолдерами є:

– держава, яка визначає пріоритетні напрями розвитку освіти та соціуму в цілому, окреслює стратегію розвитку людських ресурсів і пріоритетних галузей, здійснює нормативно-правове регулювання діяльності університету та основне замовлення на підготовку фахівців вищої освіти шляхом розподілу державного замовлення на підготовку кадрів;

– центральні та регіональні органи державної влади;

– територіальні громади, органи місцевого самоврядування, зацікавлені в розвитку локального ринку праці;

– роботодавці (великі, середні та малі підприємства й організації різних форм власності та сфер діяльності), зацікавлені в компетентних фахівцях, які відповідають сучасним вимогам ринку праці;

– здобувачі середньої освіти, абітурієнти та їхні батьки, які перебувають на стадії вибору закладу вищої освіти;

– замовники освітніх послуг (підприємства, організації, установи, фізичні особи);

– випускники університету;

– інвестори, донори та благодійники, які зацікавлені в розвитку наукових досліджень та інноваційних технологій, організації-партнери в реалізації державних і міжнародних програм;

– освітні й наукові установи різних типів, рівнів акредитації та їхні співробітники;

– фахівці-практики, яких залучають до освітнього процесу з реалізації певних освітніх програм;

– кадрові агенції з підбору висококваліфікованих фахівців;

– громадські організації та об’єднання, зацікавлені в соціальному партнерстві;

– професійні спілки, що мають інтерес у провадженні освітньої діяльності на засадах суспільної солідарності;

– національні та міжнародні агенції із забезпечення якості освіти.

Внутрішніми стейкхолдерами є:

– науково-педагогічні, педагогічні працівники університету;

– здобувачі вищої освіти університету;

– навчально-допоміжний і адміністративно-управлінський персонал;

– первинні профспілкові організації, які здійснюють правовий, соціально-економічний захист членів профспілки в процесі освітньої діяльності.

До компетенцій зовнішніх стейкхолдерів належать: рецензування освітніх програм тих чи інших спеціальностей у частині, що стосується фахової підготовки. Проте це не означає, що вони мають повноваження втручатися безпосередньо в процес освітньої підготовки та в академічний складник щодо формування результатів навчання здобувачів вищої освіти. Внутрішні стейкхолдери сприяють формуванню громадської думки щодо закладу вищої освіти, покращенню його репутації, впливають на його ринковий імідж, беруть участь у моніторингу якості освітнього процесу (*Положення про стейкхолдерів освітніх програм* …, 2023).

Існують й інші підходи до категоризації стейкхолдерів. Так, за рівнем зацікавленості їх об’єднують в групи ключових і опосередковано зацікавлених. До першої групи відносять здобувачів освіти, роботодавців, представників

державних установ, які мають найбільший вплив на діяльність закладу вищої освіти та його успішність. До другої належать батьки та громадськість, які мають опосередкований вплив на ЗВО.

Також виокремлюють групи стейкхолдерів за ступенем впливу: ті, які мають суттєвий вплив і можуть диктувати свої умови (держава та роботодавці), і ті, які мають обмежений вплив (здобувачі освіти та їхні батьки).

Взаємодію стейкхолдерів з педагогічними колективами ЗВО та майбутніми фахівцями реалізують із застосуванням багатьох *методів*. Їхній вибір залежить від значної кількості факторів – цілей і завдань співпраці, типів стейкхолдерів та їхніх потреб, можливостей і ресурсів закладу вищої освіти. Поширеними серед них є, на думку О. Анісімової та А. Горлової, такі:

Інформаційно-комунікаційні методи співпраці: інформування (публікація інформації про діяльність закладу вищої освіти на вебсайті, у соціальних мережах, засобах масової інформації); консультування (проведення зустрічей, семінарів, конференцій зі стейкхолдерами); зворотний зв'язок (опитування, анкетування, фокус-групи).

Організаційно-діяльнісні методи співпраці: створення спільних робочих груп для розроблення та реалізації освітніх програм, оцінювання якості освіти, розвитку закладу вищої освіти; участь стейкхолдерів в управлінні ним (членство в наглядовій раді, учених радах, інших органах управління); функціонування ради стейкхолдерів і спілки роботодавців (організація стажувань, практик, працевлаштування випускників).

Навчально-методичні: розроблення та реалізація спільних освітніх програм з урахуванням потреб ринку праці та думки стейкхолдерів; залучення до освітнього процесу (проведення лекцій, майстер-класів, тренінгів тощо).

Стейкхолдерів доцільно долучати до викладацької діяльності. Наприклад, представники стейкхолдерів можуть проводити лекції та майстер-класи для здобувачів освіти та викладачів з метою обміну знаннями та досвідом. Різні види практик і стажування дають можливість майбутнім фахівцям набути практичного досвіду та налагодити зв'язки з потенційними роботодавцями. У ЗВО широко практикують менторство, яке полягає в наставництві, консультуванні та допомозі в розвитку кар'єри (Анісімова, & Горлова, 2024, с. 54).

В умовах запровадження дистанційної форми навчання змінюють і способи організації спільної діяльності. Так, усе популярнішими в налагодженні та підтримці взаємодії стають онлайн-платформи. Цьому сприяють такі їхні переваги: доступність (24/7 з будь-якого місця, де є доступ до Інтернету); інтерактивність (різні інтерактивні інструменти для спілкування, обміну інформацією та співпраці); ефективність (економія часу та ресурсів, а відтак – оптимізація процесу взаємодії зі стейкхолдерами); масштабованість (є можливість залучати до співпраці велику кількість стейкхолдерів) (Анісімова, & Горлова, 2024, с. 54–55).

Висновки дослідження й перспективи подальшої роботи. Отже, партнерська взаємодія ЗВО з іншими організаціями в умовах освітньо-наукових і освітньо-виробничих кластерів дозволяє підсилити конкурентоспроможність їхніх учасників на ринку освітніх послуг, сприяє розвитку регіонів, у яких ці кластери створені та успішно функціонують. Подальші наукові пошуки доречно пов'язати з аналізом процесів кластеризації на інших рівнях освіти, зокрема профільної середньої та позашкільної.

Список використаних джерел

Анісімова, О. Є., & Горлова, А. В. (2024). Роль стейкхолдерів у вдосконаленні освітнього процесу педагогічного факультету. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 105, 50–57. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-105-7

Бебко, С. В. (2020). Кластеризація освітнього простору та створення міжнародних

консорціумів. *Економіка та суспільство*, 22. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2020-22-65

Білик, О. (2025). Кластеризація у державному управлінні та у сфері освіти. *Філософія та управління*, 4 (8), 1–14. DOI: https://doi.org/10.70651/3041-248X/2025.4.10

Колісніченко, Н. М. (2024). Кластер у секторальній відбудові освіти України. *Вісник Національного технічного університету «ХПІ». Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства*, 2, 107–113. DOI: http://doi.org/10.20998/2227-6890.2024.2.16

Положення про стейкхолдерів освітніх програм у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького. (2023).

References

Anisimova, O. Ye., & Horlova, A. V. (2024). Rol steikkholderiv u vdoskonalenni osvitnoho

protsesu pedahohichnoho fakultetu. [The stakeholders' role in improvement of the higher education institution educational process]. *Collection of research papers «pedagogical sciences»*, 105, 50–57. [in Ukrainian]. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-105-7

Bebko, S. V. (2020). Klasteryzatsiia osvitnoho prostoru ta stvorennia mizhnarodnykh konsortsiumiv. [Clustering of educational space by creating international consortiums]. *Economy and Society*, 22. [in Ukrainian]. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2020-22-65

Bilyk, O. (2025). Klasteryzatsiia u derzhavnomu upravlinni ta u sferi osvity. [Clustering in public administration and education]. *Philosophy and Governance*, 4 (8), 1–14. [in Ukrainian]. DOI: https://doi.org/10.70651/3041-248X/2025.4.10

Kolisnichenko, N. M. (2024). Klaster u sektoralnii vidbudovi osvity Ukrainy. [Cluster in sectoral recovery of Ukraine's education]. *Bulletin of the National Technical University*

Наказ МДПУ імені Богдана Хмельницького від 21.06.2023 № 31/01-05. URL: https://mdpu.org.ua/wp-content/uploads/2023/07/485_stejkholderi-OP_21.06.2023.pdf

Про освіту. (2025). Закон України від 22.09.2025 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. (2018). Розпорядження КМ України від 19.09.2018 № 660-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80#Text

Сліпчишин, Л., & Дорохін, А. (2024). Кластеризація як інноваційний механізм підготовки сучасних конкурентоспроможних фахівців. *Розвиток професійної культури майбутніх фахівців: виклики, досвід, стратегії*: зб. матеріалів VI Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 04.04.2024). Київ: ТОВ «Юрка Любченка», 88–92. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/45403/2024-clasteryzacija%20prof%20pidgotovky.pdf?sequence=1

«KhPI». Series : Actual problems of Ukrainian society development, 2, 107–113. [in Ukrainian]. DOI: http://doi.org/10.20998/2227-6890.2024.2.16

Polozhennia pro steikkholderiv osvitnikh prohram u Melitopolskomu derzhavnomu pedahohichnomu universyteti i meni Bohdana Khmelnytskoho [Regulations on stakeholders in educational programs at Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnitsky]. Order of the Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University of 21.06.2023 No. 31/01-05. [in Ukrainian]. URL: https://mdpu.org.ua/wp-content/uploads/2023/07/485_stejkholderi-OP_21.06.2023.pdf

On Education. Law of Ukraine of 22.09.2025 No. 2145-VIII. [in Ukrainian]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?lang=en#Text

On approval of the Concept of training specialists through dual education. Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 19.09.2018 No. 660-2018-p. [in Ukrainian]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/660-2018-%D1%80?lang=en#Text

Slipchyshyn, L., & Dorokhin, A. (2024). Klasteryzatsiia yak innovatsiinyi mekhanizm pidhotovky suchasnykh konkurentospromozhnykh fakhivtsiv, [Clustering as an innovative mechanism for training modern competitive specialists], *Rozvytok profesiinoi kultury maibutnikh fakhivtsiv: vyklyky, dosvid, stratehii*, materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferensii [Development of the professional culture of future specialists: challenges, experience, strategies: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference]. Kyiv. [in Ukrainian]. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/45403/2024-clasteryzacija%20prof%20pidgotovky.pdf?sequence=1

Відомості про автора:
Барбашова Ірина Анатоліївна
i.a.barbashova@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-16-22

Матеріал надійшов до редакції 15. 09. 2025 р.
Прийнято до друку 04. 10. 2025 р.

Information about the author:
Barbashova Iryna Anatoliivna
i.a.barbashova@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-16-22

Received at the editorial office 15. 09. 2025.
Accepted for publishing 04. 10. 2025.

УДК 004.738.5:34(477)(031.034.2):004.45

ОНТОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ЦИФРОВИХ НАВИЧОК КОРИСТУВАЧІВ АНАЛІТИЧНИХ ПОРТАЛІВ: ДОСВІД ОПИТУВАННЯ РЕДАКТОРІВ УЕЕО

Валерій Биков, Юлія Рогушина, Олександр Кохан, Іван Євтушок, Олександра Литовченко

Інститут цифровізації освіти НАПН України

Анотація:
У публікації запропоновано онтологічний підхід, який використовується до дослідження цифрових навичок користувачів аналітичних порталів на основі опитування редакторів електронної енциклопедії освіти. Описано метод використання онтологічного подання знань для розробки адаптивних і контекстно-залежних опитувань. Продемонстровано, як саме онтологічна модель екосистеми аналітичного вікі-порталу розширює можливості для адаптивного опитування, формалізації дескрипторів навичок і агрегування доказів поведінки, забезпечуючи формалізовані знання про: таксономію навичок і ролей; семантичну структурну модель для відображення системи компетенцій (у вигляді властивостей і зв'язків); правила і запити для автоматизованої інференції профілів компетентності та динамічної генерації опитувань. Зроблено висновок, що онтологічно обґрунтовані опитування відповідають принципам FAIR-даних (Findable, Accessible, Interoperable, Reusable) та забезпечують прозорість методики, відтворюваність результатів та можливість повторного використання даних у різних контекстах.

Ключові слова:
онтологічна модель; аналіз цифрових навичок; опитування, технологія вікі; електронна енциклопедія освіти.

Resume:
Bykov Valerii, Rogushina Yuliia, Kokhan Oleksandr, Yevtushok Ivan, Lytovchenko Oleksandra. Ontological approach to analysis of digital skills of users of analytical portals: experience of surveying UEEO editors.
The publication proposes the ontological approach used to research digital skills of users of analytical portals based on surveying the editors of the electronic encyclopedia of education. The authors describe a method of using ontological knowledge representation for development of adaptive and context-sensitive surveys. Research demonstrates how the ontological model of the analytical wiki portal ecosystem expands the possibilities for adaptive surveying, formalization of skill descriptors and aggregation of behavioral evidence, by providing formalized knowledge about: a taxonomy of skills and roles; a semantic structural model for mapping the competency system (in the form of properties and relationships); rules and queries for automated inference of competency profiles and dynamic survey generation. This analysis shows that ontologically based surveys meet the principles of FAIR data (Findable, Accessible, Interoperable, Reusable) and provide transparency of the methodology, reproducibility of results and the possibility of data reuse in different contexts.

Key words:
ontological model; digital skills analysis; survey; wiki technology; electronic encyclopedia of education.

Постановка проблеми**.** У сучасному інформаційному суспільстві енциклопедії – як традиційні друковані, так і цифрові – залишаються ключовими інструментами систематизації та поширення знань. Проте процес їх створення та підтримки є надзвичайно складним і вимагає від розробників широкого спектра компетентностей: від уміння працювати з джерелами та формулювати статті відповідно до редакційних стандартів до володіння цифровими інструментами, семантичними технологіями та методами структурованого представлення даних. У цьому контексті постає питання: як саме оцінювати навички та потреби розробників енциклопедій, щоб отримані результати були не лише валідними, а й придатними для порівняння, інтеграції та подальшого використання?

У сучасних дослідженнях цифрових компетентностей дедалі більшої уваги набуває питання методологічної прозорості та відтворюваності результатів. Традиційні опитувальники, що застосовуються для оцінювання навичок користувачів у середовищах колаборативно створеного контенту, зокрема у Semantic MediaWiki (SMW), часто страждають від низки обмежень: нечіткість термінів, неоднозначність формулювань, відсутність єдиної концептуальної основи для порівняння результатів між різними групами респондентів. Вони фіксують лише поверхневі самооцінки, не розкриваючи структури компетентностей і не дозволяючи порівнювати результати між різними групами чи проєктами. У результаті дані, отримані за допомогою таких інструментів, важко інтерпретувати, а їхня наукова цінність обмежується локальним контекстом. Саме тому онтологічний підхід, що передбачає побудову формалізованої моделі навичок і завдань розробників енциклопедій, набуває особливої ваги. Він дозволяє перетворити опитування на інструмент, який не лише збирає дані, а й відображає концептуальну модель діяльності, забезпечує інтероперабельність результатів і створює умови для їх повторного використання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Онтологічні методи пропонують формалізовану модель предметної області (ПрО), яка придатна для автоматизованої обробки та дозволяє підвищити якість проєктування, інтерпретації та обробки даних опитувань (Gruber, 1993, с. 197). Класичні праці з онтологічного інжинірингу (Studer, Benjamins, & Fensel, 1998) визначають принципи створення подання знань в таких моделях, які гарантують семантичну узгодженість термінів, відношень і правил в межах інформаційної системи, що є критичним при проєктуванні опитувальних інструментів для забезпечення порівнянності та повторного використання даних. Онтологічні моделі, що представлені мовою OWL, дозволяють виражати

обмеження й логіку валідації, які можуть бути застосовані під час наповнення анкети або під час постобробки відповідей.

Ці властивості дозволяють використовувати онтології для семантизації елементів опитувань (запитань та можливих відповідей, категорій відповідей), для автоматичного відстежування відповідності між показниками та концептами, а також для підтримки адаптивних анкет, де наступне питання визначається на підставі семантичних відношень попередніх відповідей. Праці з оцінки якості онтологій та методів їх валідації описують підходи, які корисні при створенні опитувальних схем, зокрема gold-standard, task-based та corpus-based методи оцінки. Застосування онтологій спрощує управління метаданими опитувань і робить результати FAIR-сумісними (Findable, Accessible, Interoperable, Reusable), що забезпечує можливості їх повторного використання в інших проєктах, а також оцінювання їхньої якості, що є важливою умовою для відкритих даних дослідницьких проєктів. Застосування онтологічних підходів також підвищує семантичну інтероперабельність між різними інструментами збору даних та полегшує крос-дослідницький аналіз. У теоретичному й методологічному плані поєднання традиційних методів розробки анкети (теорія формування запитань, пілотування, ревізія) з формалізацією знань через онтології забезпечує більш строгу логіку вимірювань та дозволяє автоматизувати частину процесів контролю якості даних (Fowler, 2014).

Практичні кейси демонструють досить широкий діапазон застосування онтологій для опитувань: від побудови репозиторіїв питань та відповідей із семантичною індексацією до використання онтологічних правил для перевірки узгодженості відповідей і автоматичного кодування відкритих відповідей.

Важливим напрямом є використання онтологій для підтримки адаптивних і контекстно-залежних опитувань: онтологія моделює контекст респондента, що дозволяє динамічно коригувати формулювання питань або вибір змінних для скорочення когнітивного навантаження і підвищення точності відповідей. Також онтологічні підходи демонструють переваги при роботі з неоднорідними даними (структурованими й неструктурованими), де семантичне кодування дозволяє поєднувати різні джерела інформації та виконувати багатокритеріальні порівняння (Rogushina, 2024, с. 327).

Виклики цього підходу включають потребу в додаткових навичках з онтологічного аналізу у розробників опитувань – для побудови та підтримки онтологій, проблему узгодження різних онтологічних схем (alignment), а також питання масштабованості й продуктивності при застосуванні логічного виведення у даних опитувань великого обсягу (як для великої кількості респондентів, так і для складних анкет).

Для опитувань, що стосуються роботи з аналітичним вебпорталом складної структури, доцільно використовувати онтологічні моделі, які відображають екосистему такого порталу, що формалізує ролі та функції всіх користувачів. Аналітичний вебпортал УЕЕО, що побудований на основі семантичного розширення вікітехнології, належить саме до такої категорії – в його розробці залучені користувачі різних типів, і вимоги до їхніх навичок та вмінь значно різняться.

Виклад основного матеріалу дослідження. Онтологічні моделі екосистем аналітичних вікі-порталів забезпечують формалізоване представлення сутностей, ролей, відношень і правил, які визначають взаємодію між контентом, метаданими, інструментами аналітики та ролями користувачів. Така онтологічна модель екосистеми порталу здатна служити підґрунтям для системної оцінки компетентностей розробників і редакторів та для генерації адаптивних опитувань, орієнтованих на різні групи учасників екосистеми. У контексті оцінювання навичок розробників і проведення опитувань різних груп таких розробників онтологія виконує три ключові функції: (1) стандартну таксономію навичок і ролей; (2) семантичну структурну модель для відображення системи компетенцій у вигляді властивостей і зв’язків; (3) правила і запити для автоматизованої інференції профілів компетентності та динамічної генерації опитувань (Noy & Musen, 2004; Jonquet et al., 2023).

Наприклад, для аналітичного вікі-порталу, де сутністю контенту є сторінка/стаття, а ключовою групою – редактори, онтологічна модель повинна включати класи та відношення, що пов’язують редакторів з виконаними операціями, показниками якості і відомостями про навчання або сертифікацію. Така модель дозволяє не лише описати, хто що робить на порталі, а й формально визначити індикатори, які використовуються для оцінки навичок (наприклад, кількість успішних перенесень авторських матеріалів із дотриманням ліцензії; частка сторінок з валідними метаданими; застосування семантичних тегів).

Для редакторів як цільової підгрупи необхідно виокремлювати підмножину навичок, що стосуються саме перенесення авторських матеріалів: правова грамотність щодо ліцензій (copyright/CC), навички семантичної анотації,

вміння формувати метадані, здатність до структурної та стилістичної адаптації матеріалів і дотримання етичних норм (reuse, attribution). Ці компетенції мають бути представлені в онтології як окремі концепти з метричними властивостями й пов'язані з операціями на порталі для можливості агрегування доказів через поведінкові сліди.

Онтологічна модель дозволяє відображати ієрархію навичок, щодо яких здійснюється опитування, трансформувати окремі набори відповідей у багатовимірні профілі з рівнями володіння (novice, intermediate, advanced, expert) та додати семантичні зв'язки між навичками, завданнями та доказами (Brut et al., 2008).

Онтологія може бути джерелом метаданих для генератора опитувань: питання групуються за компетенціями, логіка переходів між блоками формується на основі профілів респондента, а варіанти запитань підбираються залежно від типу матеріалу і від попередніх відповідей (Fowler, 2014; Gangemi et al., 2006). Наприклад, для редакторів опитування може містити блоки про форматування, додавання метаданих та про роботу з мультимедійними елементами, причому питання можуть формулюватися з урахуванням рівня складності матеріалу.

Одним з важливих аспектів опитування є те, наскільки об'єктивно респонденти оцінюють власний рівень компетентності: емпіричний аналіз і кореляції. Література вказує на систематичні розходження між самооцінками та об'єктивними індикаторами: явище Dunning-Kruger, соціальна бажаність і різниці в інтерпретації термінів приводять до переоцінки або недооцінки власних навичок (специфічні дослідження competence self-assessment in IT/education). Ключові параметри, що корелюють із самооцінками: реальний досвід, кількість виконаних релевантних завдань, якість внесків, наявність сертифікацій, участь у спільнотах практик. Дослідження показують, що найбільш сильна кореляція спостерігається між самооцінкою та кількістю практичних виконань завдань, слабша – з формальною освітою; доказовий профіль часто розкриває розрив між заявленим і фактичним рівнем (Brut et al., 2008; Olsen et al., 2016). Ці знання можуть бути відображені в онтологічний моделі як характеристики відповідних навичок або їхніх блоків для того, щоб їх можна було автоматизовано застосувати як для побудови опитування тк і для інтерпретації отриманих результатів. Для редакторів УЕЕО критичними корелятами є кількість успішно завершених перенесень енциклопедичних статей з повними метаданими, а також швидкість та частота виправлень після зауважень.

Таким чином, онтологічна модель екосистеми аналітичного вікі-порталу надає потужні можливості для адаптивного опитування, формалізації дескрипторів навичок і агрегування доказів поведінки. Вона забезпечує набір понять, властивостей і аксіом, призначених для забезпечення інтероперабельності, що дозволяє трансформувати неструктуровані результати діяльності користувачів на оцінки їхньої компетентності. Така онтологія виконує одразу декілька функцій – стандартизацію термінології ролей і операцій (наприклад, Editor, Author, Moderator), формалізацію дескрипторів навичок (legalLiteracy, metadataAuthoring, semanticAnnotation), та визначення правил їх валідації і агрегування.

Формальне моделювання компетенцій у вигляді онтологій дає змогу перейти від нечітких декларацій «вміння/не вміння» до багатовимірних профілів, які включають: ієрархічну організацію навичок, дескриптори рівнів володіння (behavioral anchors), очікувані докази (evidence items), і правила агрегації доказів у рівні компетентності.

Основні елементи онтологічної моделі:

- Класи: Editor; AuthorMaterial; Skill; SkillLevel; Task; EvidenceItem; Contribution; License; MetadataProfile.
- Відношення: hasSkill (Editor → Skill); hasSkillLevel (Editor → SkillLevel); performedTask (Editor → Task); evidenceFor (EvidenceItem → Skill); provenanceOf (Contribution → AuthorMaterial); compliesWith (Contribution → License); hasMetadataProfile (AuthorMaterial → MetadataProfile).
- Атрибути: SkillLevel має дескриптори: novice; intermediate; advanced; expert; EvidenceItem має properties: timestamp; evidenceType (log, peerRating, automatedCheck); score.

Для опитування певної категорії користувачів порталу використовується той фрагмент онтології екосистеми, що характеризує функції, які відповідають цій ролі користувачів та формалізує відношення їхніх функцій у взаємодії з іншими користувачами та з ресурсами.

Крім того, ці знання можуть бути застосовані для об'єктивного тестування користувачів: це дозволить визначити, наскільки їхні власні переконання щодо своїх навичок відповідають реальності. Правила використання елементів онтологічної моделі в опитуванні для побудови запитань і критеріїв оцінки відповідей будуються за такою схемою:

1. Поняття → фактологічні питання, тобто (Class → label): «Define [Concept.label]»

- Клас X або екземпляр класу $x \in X$ онтології перетворюється на питання типу «Що таке X?» або «Які властивості має X?».

Приклади: «Які параметри має шаблон «Організація»?», «Хто створює сторінки УЕЕО?»

2. Відношення → питання про зв'язки й причинно-наслідкові ланцюги, тобто (Property → object): «Which [Property.range] are associated with [Concept.label]?»

- Властивість (property) A екземпляру класу $x \in X$ породжує питання типу «Який зв'язок між A та X?» або «Які ресурси пов'язані з X?»; для оцінки відповіді перевіряють наявність правильних значень у властивості A.

Приклад: «Чи має шаблон «Організація» параметр «Рік народження»?» «Чи має шаблон «Персоналія» параметри типу «Організація»?»

3. Обмеження/аксіоми → твердження, що містять значення «true/false» або «multiple-choice».

- Кардинальність, domain/range (область значення-область визначення), ієрархічні відношення «клас-підклас» дають підґрунтя для генерації логічних запитань і для автоматичної валідації відповіді за допомогою reasoning.

Приклад: «Чи може значення семантичної властивості «Рік народження» мати значення «приблизно 1960-1965?», «Чи може сторінка одночасно належить до категорій «Персоналія минулого» та «Довідка»?»

Таким чином, процедура конструювання опитування, що розробляється на основі онтології ПрО, визначає наступні вимоги щодо створення онтології екосистеми УЕЕО:

- наявність класів «Роль», «Навичка», «Функція» та «Користувач», для яких визначені як підкласи, так і значення;
- перевірка того, що обраний набір значень перекриває потреби базового функціоналу УЕЕО;
- визначення рівня складності для окремих екземплярів класу «Навичка» як значень його властивості «Складність»;
- розробка шаблонів питань різних типів;
- створення набору питань та визначення можливих відповідей з визначенням оцінки кожної відповіді.

Таким чином, як опитування щодо власних переконань користувачів про їхні навички, так і об'єктивна перевірка цих навичок потребують в першу чергу створення повного та несуперечного онтологічного опису того набору навичок, що аналізується.

Базові навички для роботи з MediaWiki можна класифікувати на наступні блоки:

1. Основи редагування і розмітки
   - базові елементи синтаксису вікі (внутрішні посилання, заголовки, списки, таблиці);
   - використання наявних шаблонів для подання контенту;
   - форматування контенту і робота із зовнішніми елементами (зображення, відео, файли).
2. Навички роботи з елементами структурування та навігації
   - Wiki-ресурсу і робота з категоріями та перенаправленнями;
   - управління сторінками (перегляд історії, відновлення версій, порівняння змін);
   - створення і підтримка навігаційних елементів (зміст, бокові меню).
3. Керування користувачами та правами
   - розуміння ролей і прав (авторизація, групи користувачів, захист сторінок);
   - базові операції з адміністрування (створення та видалення сторінок, блокування, відновлення, масові правки), їхнє призначення та розуміння того, хто має повноваження їх виконувати.
4. Шаблони і форми:
   - пошук та прогляд сторінок шаблонів;
   - пошук сторінок, що використовують певний шаблон;
   - створення та підтримка шаблонів;
5. Пошук та навігація:
   - використання пошуку за ключовими словами та назвами сторінок;
   - навігація за категоріями;
   - створення категорій;
   - використання спеціальних сторінок для пошуку потрібних елементів контенту.
6. Елементи уніфікованого подання контенту
   - використання елементів розмітки для оформлення цитування, джерел, ілюстрацій;
   - внесення мультимедійних елементів;
   - використання мультимедійних елементів на вікісторінках.

Семантичні вікі-енциклопедії дозволяють додавати до тексту формалізовані анотації у вигляді властивостей і значень. Це перетворює енциклопедію з простого сховища текстів на базу знань, яка може бути опрацьована машинами, інтегрована з іншими джерелами та використана для побудови складних запитів. Семантичні вікі-енциклопедії поєднують гнучкість традиційних вікі з потужністю баз даних і семантичних технологій, що робить їх не лише довідковими ресурсами, а й інструментами дослідження, навчання та інтеграції знань. Проте така

потужність вимагає від редакторів і розробників нових компетентностей – від базових навичок роботи з властивостями до проєктування онтологій і інтеграції з глобальними даними. Саме тому розвиток семантичних енциклопедій має супроводжуватися системним підходом до навчання та оцінювання компетентностей їхніх учасників.

Тому необхідно брати до уваги, що використання семантичного розширення MediaWiki у УЕЕО, а саме плагіну Semantic MediaWiki, потребує наявності додаткових навичок від усіх користувачів. Цей набір навичок менш стандартизований через те, що його має значна менша кількість користувачів вікітехнологій. З іншого боку, використання Semantic MediaWiki вже передбачає певну обізнаність не тільки в синтаксисі та можливостях Wiki, але й в організації та використання формалізованого подання знань для їх колаборативної обробки. Тому цей набір навичок краще формалізований та більш придатний для автоматизованої обробки.

Базові навички для роботи з Semantic MediaWiki (SMW)

1. Розуміння семантичної моделі
   - концепція «предмет – властивість – значення» (subject–property–value);
   - різниця між категоріями і семантичними властивостями;
   - типи даних для значень семантичних властивостей (String, Number, Date, Page, GeoCoordinate, etc.).
2. Створення і визначення властивостей
   - створення сторінок Property: Name і налаштування їх типів і обмежень;
   - обмеження значень (Allows value, Allowed units) і словники для властивостей.
3. Шаблони з семантичними анотаціями конструювання семантичних шаблонів, які встановлюють значення семантичних властивостей сторінок як значення параметрів; використання семантичних шаблонів для уніфікованого додавання розмітки на сторінки.
4. Семантичні запити і агрегація
   - интаксис і можливості запитів (#ask, SMW API);
   - налаштування форматів виводу у семантичних запитах (таблиці, JSON, RDF, списки);
5. Елементи адміністрування семантичної розмітки
   - огляд списку наявних семантичних властивостей та їх використання у сторінках;
   - пошук семантичних властивостей з подібними назвами; пошук семантичних властивостей, що не використовуються.

Така класифікація навичок дозволяє побудувати їхню таксономію:

Ієрархія навичок – таксономія (рівні та класи)

Верхній рівень (Competency Domains)

1. Editor Fundamentals
2. Content Structuring
3. Semantic Modeling
4. Data Operations and Queries
5. Technical Administration
6. Governance and Quality

Детальна ієрархія (дерево)

- Editor Fundamentals
  - Basic Editing
  - Wiki Markup and Formatting
  - Page History and Versioning
- Content Structuring
  - Categories Management
  - Template Design
  - Navigation and Indexing
- Semantic Modeling
  - Conceptual Modeling
    - Domain Concept Identification
    - Class vs Property Distinction
  - Property Definition
    - Data Types
    - Value Constraints
  - Ontology Alignment
    - Mapping to External Vocabularies
- Data Operations and Queries
  - Annotation Techniques
    - Inline Annotations
    - Template-based Annotations
  - Form Design and Data Entry
  - Query Authoring
    - Simple Queries (#ask)
    - Aggregation and Filters
  - Data Export/Import
    - RDF/JSON-LD Export
    - Bulk Import (XML/CSV)
- Technical Administration
  - SMW Indexing and Performance Tuning
  - Extension Installation and Configuration
  - Backup and Migration Procedures
- Governance and Quality
  - Provenance and Attribution
  - Validation and Consistency Checks
  - Training and Documentation Practices

Цю таксономію доцільно використовувати в опитуваннях для того, щоб визначити потрібний рівень гранулярності питань:

- мікрорівень (операційні дії): наприклад, «Вмієте додати семантичну властивість сторінки Property: Birth Date типу Date»:

- Мезорівень (ролеві/процедурні навички): наприклад, «Можете використовувати шаблон «Персоналія» та заповнювати його параметри значеннями»
- Макрорівень (моделювальні вміння): наприклад, «Вмієте використовувати наявні семантичні шаблони, використовуючи контент сторінок».

Таблиця 1

Приклади високогранулярних навичок для Semantic MediaWiki (блоки: семантичні властивості, шаблони, запити)

	Skill name	Definition	Example indicator
1.	Create_Property_Basic	Створити сторінку Property: Name з типом String або Page	Чи можете створити Property: Source Type типу String зі стандартним описом
2.	Create_Property_Typed	Встановити для Property типи даних Number/Date/GeoCoordinate/Coordinate	Задати Property: Birth Date з типом Date і прикладом формату
3.	Template_Set_Annotation	Робити шаблон, який автоматично задає набір Property через параметри	Створити шаблон Person, що встановлює properties: Name; BirthDate
4.	Template_Defaults	Налаштувати значення за замовчуванням і умовні анотації у шаблоні	Додати умовну установку Property: Status=Draft коли поле пусте
5.	SMW_Ask_Simple	Сформулювати #ask запит для виводу таблиці зі списком сторінок	Написати #ask запит для сторінок з Property: Category = «Research»
6.	Result_Format_Export	Налаштувати вивід результатів у JSON, CSV, RDF через SMW	Налаштувати формат JSON-LD для #ask запиту з полями Name; Date

На основі аналізу ролі редактора у створенні УЕЕО ми визначили набір базових навичок, що потрібні для внесення та семантичного структурування статей.

Базові навички роботи з MediaWiki:

- Створення та редагування сторінок: Уміння створювати нові сторінки, редагувати існуючі та зберігати зміни з описом редагування.
- Форматування тексту: Використання вікірозмітки для заголовків, абзаців, списків, жирного та курсиву.
- Використання внутрішніх посилань: Додавання посилань на інші сторінки вікі, створення перенаправлень.
- Використання зовнішніх посилань: Вставка гіперпосилань на зовнішні ресурси з правильним синтаксисом.
- Робота з категоріями: Додавання сторінок до категорій для впорядкування контенту.
- Додавання зображень: Завантаження файлів, вставка зображень у текст, додавання підписів і параметрів відображення (розмір, вирівнювання).
- Перегляд історії та відкат змін: Уміння переглядати попередні версії сторінки та відновлювати потрібну.

Базові навички роботи з Semantic MediaWiki:

- Використання семантичних властивостей у тексті: Додавання простих анотацій у вигляді [[Property::Value]] для структурованого опису фактів.
- Заповнення шаблонів із семантичними параметрами: Використання готових шаблонів (наприклад, «Персоналія», «Організація») і правильне введення значень у параметри, що відповідають властивостям.
- Перевірка результатів внесення розмітки: Уміння переглянути, чи з’явилися значення семантичних властивостей у списках або таблицях, згенерованих запитами SMW.
- Базове використання запитів #ask (читання): Розуміння, що дані, введені через властивості, можуть бути витягнуті у вигляді таблиць чи списків.
- Додавання категорій разом із властивостями. Поєднання категоризації та семантичних властивостей для кращої структуризації.

Усі ці навички за змістом можна поділити на групи:

- Текстові навички: форматування, структура, посилання.

- Мультимедійні навички: робота з файлами та ілюстраціями.
- Навички структурованого введення: шаблони, форми, властивості.
- Навички перевірки: перегляд історії, контроль правильності анотацій, інтерпретація результатів запитів.

Але для розширеного опитування та тестування операторів потрібно більш глибоко проаналізувати ці навички. Тому ми пропонуємо використовувати наступну трирівневу ієрархію навичок за тематичними блоками (складність кожної з них визначається окремо), де на верхньому рівні – великі групи (робота з властивостями, робота з шаблонами, робота з формами, робота з запитами), а нижче – навички більшої Повна трирівнева ієрархія операторських навичок у Semantic MediaWiki

1. Робота з властивостями

1.1 Створення властивостей

- 1.1.1 Визначення типу властивості (Text, Number, Date, Page, Boolean, Coordinate).
- 1.1.2 Додавання властивості у текст: [[Property::Value]].
- 1.1.3 Додавання властивості через шаблон (параметр → property).
- 1.1.4 Використання кількох значень для однієї властивості.
- 1.1.5 Використання дозволених значень (Allowed values).

1.2 Редагування властивостей

- 1.2.1 Зміна значення властивості у тексті.
- 1.2.2 Зміна значення у шаблоні/формі.
- 1.2.3 Виправлення формату (дата, одиниці виміру, узгоджені імена).
- 1.2.4 Замінювання значення на посилання на іншу сторінку: [[Has author::[[Іван Франко]]]].

1.3 Видалення властивостей

- 1.3.1 Видалення властивості зі сторінки.
- 1.3.2 Перевірка, що властивість зникла з результатів запитів.

1.4 Перевірка властивостей

- 1.4.1 Використання Special:Browse для перегляду властивостей сторінки.
- 1.4.2 Використання Special:SearchByProperty для пошуку сторінок із певним значенням.
- 1.4.3 Перевірка консистентності (чи всі сторінки мають потрібні властивості).

2. Робота з шаблонами

2.1 Використання шаблонів

- 2.1.1 Вставка інфобоксу у сторінку.
- 2.1.2 Заповнення обов’язкових параметрів.
- 2.1.3 Заповнення необов’язкових параметрів.
- 2.1.4 Заповнення кількох параметрів (наприклад, кілька авторів).

2.2 Розуміння мапінгу параметрів

- 2.2.1 Знання, які параметри відповідають яким властивостям.
- 2.2.2 Перевірка, що введене значення з’явилося у властивості.

2.3 Використання умовних параметрів

- 2.3.1 Залишення порожніх полів без помилок.
- 2.3.2 Використання значень за замовчуванням у шаблоні.

3. Робота з формами (Page Forms)

3.1 Створення сторінок через форми

- 3.1.1 Заповнення всіх обов’язкових полів.
- 3.1.2 Заповнення необов’язкових полів.
- 3.1.3 Використання списків вибору (dropdowns) для властивостей.

3.2 Редагування сторінок через форми

- 3.2.1 Відкриття існуючої сторінки у формі.
- 3.2.2 Зміна значень властивостей через форму.
- 3.2.3 Додавання нових значень у багатозначні поля.

3.3 Перевірка результатів

- 3.3.1 Перегляд збереженої сторінки після форми.
- 3.3.2 Перевірка, що властивості з’явилися у запитах.

4. Робота з посиланнями та категоріями

4.1 Внутрішні посилання

- 4.1.1 Створення простого внутрішнього посилання.
- 4.1.2 Використання альтернативного тексту: [[Сторінка|Текст]].

4.2 Зовнішні посилання

- 4.2.1 Додавання URL.
- 4.2.2 Використання шаблонів цитування.

4.3 Категорії

- 4.3.1 Додавання сторінки до категорії.
- 4.3.2 Використання кількох категорій.
- 4.3.3 Поєднання категорій і властивостей.

5. Робота з ілюстраціями та медіа

5.1 Завантаження файлів

- 5.1.1 Завантаження зображення через Special:Upload.
- 5.1.2 Додавання опису, джерела і ліцензії.

5.2 Вставка зображень

- 5.2.1 Вставка зображення у сторінку: [[File:Image.jpg|thumb|Caption]].
- 5.2.2 Налаштування розміру та вирівнювання.

5.3 Атрибуція

- 5.3.1 Додавання підпису під зображенням.
- 5.3.2 Вказування автора/джерела у описі файлу.

6. Робота з запитами (читання і перевірка)
6.1 Перегляд результатів
- 6.1.1 Перегляд таблиць, створених через #ask.
- 6.1.2 Інтерпретація колонок і значень.

6.2 Перевірка введених даних
- 6.2.1 Перевірка, чи з'явилися нові дані у списку.
- 6.2.2 Виявлення відсутніх або некоректних значень.

6.3 Базове розуміння запитів
- 6.3.1 Читання простого #ask [[Category:Книги]] |?Has author.
- 6.3.2 Розуміння, що властивості = колонки у таблиці.

7. Додаткові операторські навички
- 7.1 Узгодженість даних: дотримання єдиних форматів (дати, одиниці, імена).
- 7.2 Використання словників значень: вибір із запропонованих варіантів.
- 7.3 Перевірка через Special:Browse: перегляд усіх властивостей сторінки.
- 7.4 Використання Special:SearchByProperty: пошук сторінок із певним значенням.
- 7.5 Розуміння різниці між категоріями та властивостями.

Важливо брати до уваги, що не всі ці навички потрібні всім редакторам (а для деяких з них роль редактора не передбачає достатніх повноважень), але розуміння того, що Wiki-технологія підтримує такі дії і, відповідно, є інші суб'єкти екосфери вікіресурсу, які можуть цим користуватися, може значно підвищити ефективність роботи редакторів.

Переваги опитувань, побудованих на онтології, для оцінювання цифрових навичок редакторів Semantic MediaWiki.

У сучасних цифрових інфраструктурах знань оцінювання компетентностей користувачів дедалі частіше розглядається як необхідна умова забезпечення сталості колективних платформ та якості структурованих даних, які вони продукують. Традиційні опитувальники дозволяють зафіксувати самооцінку навичок і досвіду, проте вони часто страждають від концептуальної нечіткості, неоднозначності термінів та відсутності спільної семантичної основи, яка б уможливила порівняння результатів у різних контекстах. Натомість опитування, що ґрунтуються на предметній онтології – тобто формалізованій концептуалізації відповідних навичок, завдань і знань – пропонують більш суворий, інтероперабельний і відтворюваний підхід. У цьому тексті пояснюється, чому онтологічно обґрунтовані опитувальники є ефективнішими за звичайні анкети при оцінюванні цифрових навичок редакторів Semantic MediaWiki (SMW), із залученням літератури, теоретичних аргументів та ілюстративних прикладів.

Концептуальна чіткість і семантична узгодженість. Однією з найпоширеніших проблем у дослідженнях цифрових навичок є відсутність термінологічної точності. Наприклад, якщо у звичайному опитувальнику редактора запитати, чи він «знайомий із семантичними анотаціями», різні респонденти можуть інтерпретувати це по-різному: одні подумають про прості елементи семантичної розмітки [[Property::Value]], інші – про використання параметрів шаблонів, а ще інші – про RDF-триплети у зовнішніх сховищах. Без спільної концептуальної основи результати будуть важко інтерпретованими. Онтологія, яка формалізує навички в цій області, розв'язує таку проблему, оскільки надає чіткі визначення понять та їхніх відношень.

Інтероперабельність і повторне використання результатів. Ще однією перевагою використання онтологій для опитування редакторів є інтероперабельність, що особливо важливо в контексті відкритої науки як засіб відтворюваності та повторного використання результатів. Дані звичайних опитувань зберігаються у вигляді таблиць, де питання й відповіді кодуються довільними змінними. Такі дані важко інтегрувати з іншими наборами чи повторно використовувати. Якщо ж питання ґрунтуються на онтології, відповіді можна серіалізувати у формат RDF-триплетів, що робить їх машиночитними та сумісними з іншими семантичними даними. Це дозволяє, наприклад, інтегрувати результати опитування з логами редагувань, історіями сторінок чи зовнішніми джерелами Linked Open Data. Наприклад, дві дослідницькі групи у різних організаціях проводять опитування навичок редакторів SMW. Група А питає про «уміння працювати з шаблонами», група В – про «заповнення інфобоксів». Без онтології результати непорівнянні. Якщо ж обидві групи мапують питання на один і той самий клас онтології (наприклад:TemplateUsageSkill), дані можна об'єднати й аналізувати разом.

Динамічна адаптація та персоналізація. Онтології дозволяють динамічно адаптувати опитувальники. Оскільки кожне питання пов'язане з конкретною навичкою, можна генерувати персоналізовані анкети, що підлаштовуються під профіль респондента. Наприклад, якщо редактор вказує, що ніколи не працював із Page Forms, система може пропустити весь блок відповідних питань.

Розширені аналітичні можливості. Результати, пов'язані з онтологією, утворюють не просто

набір відповідей, а структурований граф знань. Це відкриває можливості для аналізу, які недоступні у звичайних опитуваннях: визначення кореляцій між навичками, виявлення прогалин у компетенціях, візуалізація розподілу рівнів володіння. Завдяки ієрархічним відношенням в онтології можна агрегувати результати на різних рівнях деталізації. Наприклад, звичайне опитування може показати, що 60% редакторів «знають, як користуватися шаблонами». Онтологічний аналіз дозволить уточнити: 80% можуть заповнити базові параметри, 40% розуміють мапінг параметрів на властивості, і лише 10% здатні працювати з умовними параметрами. Така деталізація дає практичні орієнтири для навчання й розвитку спільноти.

Відтворюваність і методологічна прозорість. Зараз у наукових дослідженнях відтворюваність є ключовою вимогою. Традиційні анкети часто не пояснюють, чому питання сформульовані саме так, які концептуальні відмінності вони відображають. В онтологічних опитувальниках кожне питання пов'язане із формально визначеним поняттям класу «Skill», що робить методику прозорою й придатною до повторення. Інші дослідники можуть використати ту саму онтологію, перекласти іншою мовою її питання та відповіді, а потім отримати порівнювані результати. Це відповідає принципам FAIR-даних (Wilkinson et al., 2016).

Опитування, побудоване на онтології, має низку переваг:

- воно забезпечує чіткість понять і усуває неоднозначність;
- робить результати інтероперабельними та придатними до повторного використання;
- дозволяє динамічно адаптувати анкету під респондента;
- відкриває розширені аналітичні можливості завдяки ієрархічній структурі;
- гарантує відтворюваність і прозорість методики.

У випадку Semantic MediaWiki, де якість структурованих даних прямо залежить від компетентності редакторів, такий підхід є особливо цінним. Він дозволяє не лише оцінити поточний стан навичок, а й вибудувати стратегію розвитку спільноти, орієнтовану на конкретні потреби.

Алгоритм оцінювання результатів опитування на основі онтології

Алгоритм оцінювання результатів опитування на основі онтології складається з наступних етапів:

1. Збір даних: кожен респондент відповідає на питання, що співставлені з навичками для ролі «Редактор» з онтології.
2. Кодування відповідей: відповіді переводяться у числові значення (0-9).
3. Побудова індивідуального профілю: для кожного редактора формується «радар компетентностей» (графік чи таблиця).
4. Побудова групового профілю: обчислюється середній рівень володіння кожною навичкою у спільноті.
5. Виявлення прогалин:

   індивідуальні: навички з найнижчими балами;

   групові: навички, де середній рівень менше за умовний поріг.

На основі цього аналізу здійснюється генерація рекомендацій, як групових, так і індивідуальних.

Онтологія навичок містить інформацію, яка описує:

- структуру множини навичок (клас «Навички» та його підкласи, що відповідають змістовними блоками навичок, властивості),
- відношення між екземплярами навичок (наприклад, «включає», «передбачає наявність»),
- відношення між екземплярами навичок та іншими об'єктами екосистемних навичок (наприклад, відношення «оприлюднено» між екземпляром класу «редактор» та екземпляром «створення метаданих» класу «навичка»),
- властивості екземплярів класу «Навички» (наприклад, «рівень складності», «необхідні повноваження»).

Аналіз результатів опитування для вибору типу донавчання

У процесі оцінювання навичок редакторів чи розробників семантичних енциклопедій постає питання про те, коли доцільніше організовувати групове навчання, а коли – індивідуальні консультації. Традиційно це вирішується інтуїтивно (наприклад, якщо багато учасників демонструють низький рівень у певній сфері, організовується тренінг). Проте онтологічний підхід дозволяє формалізувати критерії подібності між респондентами й обґрунтовано визначати, які саме групи варто навчати разом.

Для цього пропонується застосовувати наступні формальні правила побудови рекомендацій.

Індивідуальне навчання редактора УЕЕО, $r_i \in R, i = \overline{1,n}$ застосовується в тому випадку, якщо за результати опитування власна оцінка певної навички $s_j \in S$ виявляється вдвічі меншою за середню для групи опитуваних (для інших вікіресурсів це порогове значення може визначатися іншим чином, але для ресурсів з високим рівнем довіри небажано наявність

учасників екосистеми зі значними прогалинами у компетентності), $e_j(r_i) \le \sum_{k=1}^{n} e_j(r_k) \Big/ 2*n$): тоді редактор має заново вивчити весь навчальний модуль $S_m, m = \overline{1,6}$, до якого відноситься навичка $e_j \in S_m \subseteq S$. Якщо опитування проводиться анонімно, то доцільно проінформувати його учасників про середні результати як для окремих навичок, так і про оцінки блоків. Це дозволить редакторам самостійно визначити необхідні напрями донавчання.

Групове навчання для всіх редакторів $r_i \in R, i = \overline{1,n}$, якщо середній рівень оцінок опитуваних для навичок певного блоку S_m вдвічі менше за середні для групи оцінки інших блоків: $e(S_m) \le \sum_{k=p}^{6} e(S_p) \Big/ 2*6$. Така ситуація може свідчити, що цим навичкам приділялася менша увага, вони менше були використані у практичній роботі або виявилися найбільш складними.

Такі формальні правила дозволяють перетворити результати опитування на практичні рекомендації для підвищення компетентності редакторів і розробників семантичних енциклопедій. Вони гарантують прозорість і відтворюваність цього процесу.

Оцінка подібності навичок респондентів на основі онтологічної моделі

Більш складні висновки потребують більш глибокого аналізу результатів опитування та мають базуватися на кластеризації редакторів, що спрямована на виявлення підгруп з подібними наборами навичок. Такий підхід доцільно застосовувати для більш великих груп респондентів, але він має використовуватися для масштабування запропонованого підходу.

Крім того, потрібно брати до уваги, що опитування відображає лише суб'єктивні переконання редакторів щодо наявності та якості певних навичок, що може не відповідати об'єктивній ситуації. Наприклад, редактори, що оприлюднювали досить прості за структурою статті з невеликою кількістю ілюстративного матеріалу, можуть завищувати оцінки своїх навичок, а ті, хто оприлюднював складніші статті з великою кількістю різнорідних елементів (і це викликало проблеми та питання), – навпаки, можуть занижувати такі оцінки, хоча насправді внаслідок такого досвіду реальні навички у перших нижчі за других. Тому доцільно супроводжувати таке опитування невеликими об'єктивними тестами, які характеризували б реальні знання респондентів та дозволяли враховувати їхній особистий рівень самокритичності.

Подібність між двома профілями респондентів можна визначати як функцію відстані між їхніми векторами компетентностей, зважених за структурою онтології (Studer, Benjamins, & Fensel, 1998, с. 91) Для цього потрібно використовувати результати об'єктивного тестування відповідних навичок. На основі такого зіставлення можна виокремлювати підгрупи, що потребують подібного донавчання. Але доцільно також визначати подібність у результатах опитувань, щоб знаходити респондентів з подібними наборами самооцінок. Поєднання обох наборів характеристик дозволить більш точно виокремлювати підгрупи з подібною мотивацією, досвідом, рівнем критичності та інформаційними потребами. Кластеризація редакторів за результатами опитування потрібна для того, щоб: виявити групи редакторів із подібними профілями навичок, визначити спільні прогалини у компетентностях, обґрунтовано обрати формат навчання (групове чи індивідуальне), побудувати персоналізовані траєкторії розвитку всередині груп.

Для кожного реципієнта $r_i \in R, i = \overline{1,n}$ ми можемо побудувати два вектори, значення яких відповідають множині навичок $s_j \in S, j = \overline{1,m}$, що аналізуються:

- результати об'єктивного тестування $t_o(r_i) = < t_o(r_i, s_1), ..., t_o(r_i, s_m) >$, де $t_o(r_i, s_j)$ – значення результату тесту для респондента r_i щодо навички s_j;
- результати опитування $t_s(r_i) = < t_s(r_i, s_1), ..., t_s(r_i, s_m) >$, де $t_s(r_i, s_j)$ – значення суб'єктивної оцінки респондентом r_i своєї навички s_j.

Для повторного використання цих результатів доцільно застосовувати нормалізовані оцінки (з урахуванням середнього значення для кожного показника).

Визначення подібності між профілями може виконуватися як без урахування відношень між навичками (наприклад, на основі косинусної подібності), так і з використаннями знань щодо семантики цих навичок. Вектори зважуються за важливістю навичок (ваги беруться з онтології: базові навички можуть мати меншу вагу, ніж ключові семантичні). Ваги кожної навички обчислюються на основі значення відповідної властивості навички в онтології.

Якщо подібність між респондентами бути достатньо висока всередині обраних підгруп й достатньо низька між групами, то доцільно проводити окреме навчання для таких підгруп.

Висновки. Узагальнюючи результати проведеного дослідження та розроблених методичних підходів, можна стверджувати, що

застосування онтологічної моделі для аналізу цифрових навичок користувачів аналітичних порталів, зокрема редакторів семантичних енциклопедій, відкриває якісно нові можливості для оцінювання, навчання та розвитку спільнот. На відміну від традиційних опитувальників, які фіксують лише поверхневі самооцінки, онтологічно обґрунтовані інструменти дозволяють відобразити структуру компетентностей у формі формалізованої моделі знань, що забезпечує концептуальну чіткість, інтероперабельність та відтворюваність результатів.

По-перше, онтологічний підхід усуває проблему термінологічної неоднозначності. Кожна навичка, що оцінюється, має чітке визначення та місце в ієрархії компетентностей. Це дозволяє уникнути ситуацій, коли різні респонденти по-різному інтерпретують одне й те саме питання. Наприклад, «робота з властивостями» розкладається на підкомпетентності «створення», «редагування», «видалення», кожна з яких має власні операційні дії. Таким чином, результати опитування стають не лише кількісними, а й концептуально узгодженими.

По-друге, онтологія забезпечує можливість інтеграції результатів у ширші інформаційні екосистеми, робить їх машиночитними та придатними для подальшого аналізу у зв'язку з іншими даними.

По-третє, онтологічна модель дозволяє застосовувати методи кластеризації для групування редакторів за подібністю їхніх самооцінок і навичок. Це створює додаткове підґрунтя для вибору між груповим навчанням і індивідуальними консультаціями. Формальні правила дозволяють автоматично визначати, які навички потребують розвитку або поглиблення.

Онтологічно обґрунтовані опитування відповідають принципам FAIR-даних (Findable, Accessible, Interoperable, Reusable). Вони забезпечують прозорість методики, відтворюваність результатів та можливість повторного використання даних у різних контекстах. Це особливо важливо для аналітичних порталів, які прагнуть інтегруватися у глобальну екосистему відкритих знань.

Список використаних джерел

Gruber, T. R. (1993). A translation approach to portable ontology specifications. Knowledge Acquisition, 5 (2), 199–220. https://doi.org/10.1006/knac.1993.1008]. Класичні праці з онтологічного інжинірингу [Studer, R., Benjamins, V. R., & Fensel, D. (1998). Knowledge engineering: Principles and methods. Data & Knowledge Engineering, 25 (1–2), 161–197. https://doi.org/10.1016/ S0169-023X(97)00056-6 [in English]

Gómez-Pérez, A., Fernández-López, M., & Corcho, O. (2004). Ontological engineering: With examples from the areas of knowledge management, e-commerce and the semantic web. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-24750-0 [in English]

Noy, N. F., & McGuinness, D. L. (2001). Ontology development 101: A guide to creating your first ontology. Stanford Knowledge Systems Laboratory Technical Report KSL-01-05; Stanford Medical Informatics Technical Report SMI-2001-0880. https://course.ccs.neu.edu/cs5100f11/ resources/noy01.pdf [in English]

Noy, N. F., & Musen, M. A. (2004). Ontology versioning in an ontology management framework. IEEE Intelligent Systems, 19 (4), 6–13. https://doi.org/10.1109/MIS.2004.30 [in English]

Ouassif, K., Ziani, B., Herrera-Tapia, J., & Kerrache, C. A. (2025). *Empowering Education: Leveraging Clustering and Recommendations for Enhanced Student Insights*. *Education Sciences*, 15 (7), 819. https://doi.org/10.3390/educsci15070819 [in English]

Rogushina, J., & Gladun, A. (2023). Ontology-based similarity estimates for fuzzy data: Semantic Wiki approach. In Cutting Edge Applications of Computational Intelligence Tools and Techniques (pp. 327–354). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-44127-1_15 [in English]

Rogushina, J., Expressive Capabilities of Semantic MediaWiki: Advantages and Limitations, in: UkrPROG 2024 International Scientific and Practical Programming Conference, CEUR Workshop Proceedings (2024), CEUR Vol-3806, 2024, p. 474-486. https://ceur-ws.org/Vol-3806/S_5_Rogushina.pdf [in English]

References

Gruber, T. R. (1993). A translation approach to portable ontology specifications. Knowledge Acquisition, 5 (2), 199–220. https://doi.org/10.1006/knac.1993.1008]. Класичні праці з онтологічного інжинірингу [Studer, R., Benjamins, V. R., & Fensel, D. (1998). Knowledge engineering: Principles and methods. Data & Knowledge Engineering, 25 (1–2), 161–197. https://doi.org/10.1016/ S0169-023X(97)00056-6 [in English]

Gómez-Pérez, A., Fernández-López, M., & Corcho, O. (2004). Ontological engineering: With examples from the areas of knowledge management, e-commerce and the semantic web. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-24750-0 [in English]

Noy, N. F., & McGuinness, D. L. (2001). Ontology development 101: A guide to creating your first ontology. Stanford Knowledge Systems Laboratory Technical Report KSL-01-05; Stanford Medical Informatics Technical Report SMI-2001-0880. https://course.ccs.neu.edu/cs5100f11/ resources/noy01.pdf [in English]

Noy, N. F., & Musen, M. A. (2004). Ontology versioning in an ontology management framework. IEEE Intelligent Systems, 19 (4), 6–13. https://doi.org/10.1109/MIS.2004.30 [in English]

Ouassif, K., Ziani, B., Herrera-Tapia, J., & Kerrache, C. A. (2025). *Empowering Education: Leveraging Clustering and Recommendations for Enhanced Student Insights*. *Education Sciences*, 15 (7), 819. https://doi.org/10.3390/educsci15070819 [in English]

Rogushina, J., & Gladun, A. (2023). Ontology-based similarity estimates for fuzzy data: Semantic Wiki approach. In Cutting Edge Applications of Computational Intelligence Tools and Techniques (pp. 327–354). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-44127-1_15 [in English]

Rogushina, J., Expressive Capabilities of Semantic MediaWiki: Advantages and Limitations, in: UkrPROG 2024 International Scientific and Practical Programming

Raad, J., & Cruz, C. (2015, November). A survey on ontology evaluation methods. In International conference on knowledge engineering and ontology development (Vol. 2, pp. 179-186). SciTePress. https://www.scitepress.org/ PublishedPapers/ 2015/55910/55910.pdf [in English]

Studer, R., Benjamins, V. R., & Fensel, D. (1998). Knowledge engineering: Principles and methods. Data & Knowledge Engineering, 25 (1–2), 161–197. https://doi.org/10.1016/ S0169-023X(97)00056-6 [in English]

Fowler, F. J. (2014). Survey research methods (5th ed.). SAGE. https://sundaramdesign.com/sites/default/files/pdf-survey-research-methods-applied-social-research-methods-floyd-j-fowler-pdf-download-free-book-3eefdf9.pdf [in English]

Conference, CEUR Workshop Proceedings (2024), CEUR Vol-3806, 2024, p. 474-486. https://ceur-ws.org/Vol-3806/S_5_Rogushina.pdf [in English]

Raad, J., & Cruz, C. (2015, November). A survey on ontology evaluation methods. In International conference on knowledge engineering and ontology development (Vol. 2, pp. 179-186). SciTePress. https://www.scitepress.org/ PublishedPapers/ 2015/55910/55910.pdf [in English]

Studer, R., Benjamins, V. R., & Fensel, D. (1998). Knowledge engineering: Principles and methods. Data & Knowledge Engineering, 25 (1–2), 161–197. https://doi.org/10.1016/ S0169-023X(97)00056-6 [in English]

Fowler, F. J. (2014). Survey research methods (5th ed.). SAGE. https://sundaramdesign.com/sites/default/files/pdf-survey-research-methods-applied-social-research-methods-floyd-j-fowler-pdf-download-free-book-3eefdf9.pdf [in English]

Відомості про авторів:

Биков Валерій Юхимович
bykov@iitlt.gov.ua
Інститут цифровізації освіти НАПН України
вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

Рогушина Юлія Віталіївна
juliya.rogushina@iitlt.gov.ua
Інститут цифровізації освіти НАПН України
вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

Кохан Олександр Валерійович
okokhan@iitlt.gov.ua
Інститут цифровізації освіти НАПН України
вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

Євтушок Іван Анатолійович
yevtushok-i@iitlt.gov.ua
Інститут цифровізації освіти НАПН України
вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

Литовченко Олександра Василівна
lytovchenko@iitlt.gov.ua
Інститут цифровізації освіти НАПН України
вул. М. Берлінського 9, м. Київ, 04060, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-23-34

Матеріал надійшов до редакції 11. 11. 2025 р.
Прийнято до друку 19. 11. 2025 р.

Information about the authors:

Bykov Valerii Yukhymovych
bykov@iitlt.gov.ua
Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine
9 M. Berlinskoho St., Kyiv, 04060, Ukraine

Rogushyna Yuliia Vitaliivna
juliya.rogushina@iitlt.gov.ua
Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine,
9 M. Berlinskoho St., Kyiv, 04060, Ukraine

Kokhan Oleksandr Valeriyovych
okokhan@iitlt.gov.ua
Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine,
9 M. Berlinskoho St., Kyiv, 04060, Ukraine

Yevtushok Ivan Anatoliyovych
yevtushok-i@iitlt.gov.ua
Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine,
9 M. Berlinskoho St., Kyiv, 04060, Ukraine

Lytovchenko Olexandra Vasylivna
lytovchenko@iitlt.gov.ua
Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine,
9 M. Berlinskoho St., Kyiv, 04060, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-23-34

Received at the editorial office 11. 11. 2025.
Accepted for publishing 19. 11. 2025.

УДК378.091.212:172.13

ДУХОВНО-МОРАЛЬНА КУЛЬТУРА СУЧАСНОЇ МОЛОДІ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Оксана Бунчук

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті висвітлюється актуальність проблеми духовності особистості, обґрунтовуються її теоретичні засади, аналізуються ключові поняття, презентуються результати щодо формування у майбутніх педагогів духовно-моральних цінностей. За мету автор дослідження ставить спробу уточнення сучасного визначення терміна «духовно-моральна культура» на підставі аналізу його тлумачень педагогікою. Також зупинено увагу на складових духовно-моральної культури: пізнанні, моральності, вихованні, освіті, праві, політиці, філософії, етиці, естетиці, науці, мистецтві, літературі, міфології, релігії; проаналізовано умови, за яких педагогічне поняття «духовно-моральна культура» та її формування передбачають у змісті такі ознаки: цілеспрямованість; наявність якогось зразка, навіть найбільш загального, як соціально-культурного орієнтира; відповідність процесу розвитку соціально-культурних цінностей в історичному прогресі суспільства; присутність певної системи організованих впливів. У публікації автор зазначає, що серед сучасних проблем розвитку духовно-моральної культури актуальною є проблема розвитку духовно-моральної культури особистості, а також конструктивної ролі держави і соціальних інститутів у подоланні негативних явищ у цій сфері та запобіганні їх подальшому поширенню. Закцентовано увагу на компонентах духовної культури особистості: інтелектуальній культурі знання та мислення; моральній культурі (совісті, честі, гідності, культурі спілкування і почуттів); національній самосвідомості, політично-екологічній, правовій культурі; естетичній культурі. У сучасних дослідженнях проблем суспільної моральності та духовно-морального виховання пріоритетним напрямом є визначення системи зв'язків між моральним розвитком особи і суспільства в цілому. Тому основним виховним завданням вищої школи є виховання особистості, здатної до морального самовдосконалення і автономної саморегуляції своєї діяльності та поведінки, яка не може бути підвладною впливу стихійних або цілеспрямованих деструктивних соціальних факторів. Автор стверджує, що це досягається завдяки розвитку високої духовно-моральної культури під впливом науково зважених цілеспрямованих освітніх технологій.

Ключові слова:
духовно-моральна культура; національне виховання; соціальний інститут, особистість, національна свідомість, молодь.

Resume:
Bunchuk Oksana. Spiritual and moral culture of modern youth as an object of pedagogical analysis.
The article highlights the relevance of the problem of personality spirituality, substantiates its theoretical foundations, analyzes key concepts, presents results on the formation of spiritual and moral values in future teachers. The author of the study aims to attempt to clarify the modern definition of the term "spiritual and moral culture" based on the analysis of its interpretations by pedagogy. Attention is also paid to the components of spiritual and moral culture: cognition, morality, upbringing, education, law, politics, philosophy, ethics, aesthetics, science, art, literature, mythology, religion; it is analyzed that as a pedagogical concept "spiritual and moral culture" and its formation implies the following features in its content: purposefulness; the presence of some sample, even the most general, as a socio-cultural reference point; the correspondence of the process of development of socio-cultural values in the historical progress of society; the presence of a certain system of organized influences. In the publication, the author notes that among the modern problems of the development of spiritual and moral culture, the problem of the development of the spiritual and moral culture of the individual, as well as the constructive role of the state and social institutions in overcoming negative phenomena in this area and preventing their further spread, is relevant. Attention is focused on the components of the spiritual culture of the individual: intellectual culture of knowledge and thinking; moral culture – conscience, honor, dignity, culture of communication and feelings; national self-consciousness, political-ecological, legal culture; aesthetic culture. In modern studies of the problems of social morality and spiritual and moral education, the priority direction is to determine the system of connections between the moral development of the individual and society as a whole. Therefore, the main education task of higher education is to educate an individual capable of moral self-improvement and autonomous self-regulation of his activities and behavior, which cannot be subject to the influence of spontaneous or purposeful destructive social factors. The author claims that this is achieved through the development of a high spiritual and moral culture under the influence of scientifically sound targeted educational technologies.

Key words:
spiritual and moral culture; national education; social institution, personality, national consciousness, youth.

Постановка проблеми. Об'єктом особливої уваги і стурбованості суспільства сьогодні, під час війни в Україні, стає наявність серед юнацтва значного дефіциту духовності, моральності, прояву соціальної апатії, споживчої ідеології. Гострота ситуації пояснюється ще й тим фактом, що саме цей віковий період характеризується активним формуванням основних рис характеру, духовно-моральних та світоглядних основ особистості, визначенням життєвих цінностей та ідеалів. За таких умов пошук шляхів і засобів подолання означеної проблеми набуває державної значущості. Саме це спонукає сучасних педагогічних працівників освітніх закладів формувати у молоді духовно-моральні цінності у процесі становлення кожного з них як особистості. На необхідності звернення до виховного досвіду народу, його моралі наголошено в Законі «Про вищу освіту», державній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», концепції національного виховання (Закон «Про вищу освіту»). Безперечно, духовно-моральний розвиток сучасної молоді належить до національних інтересів нашої держави, тим більше під час війни. Завдання педагогічного колективу у своїй професійній діяльності, згідно з системою відносин «учитель-учень», батьківської громадськості, молодіжних організацій – навчити взаємодіяти на основі моральних цінностей у гармонії з іншими людьми, собою, світом навколо себе – є також і стратегією виховної політики сучасної школи. За

сучасних умов у країні, роль освітнього закладу у формуванні ціннісно-орієнтованої, морально-духовної особистості є дуже важливою. На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема відродження духовності та системи духовно-моральних цінностей залишається вкрай актуальною. Вже чітко стало зрозумілим, що сьогодні час освіти, яка полягає лише у пізнанні світу, закінчився, що нині духовність виконує в житті суспільства значущу роль. Метою духовно-моральної зрілості педагога у системі відносин «учитель-учень» є формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, що залишається стійким орієнтиром у прогнозуванні розвитку професійної діяльності педагогів. На думку І. Беха: «Свідоме й вільне оволодіння підростаючою особистістю будь-якою духовно-моральною цінністю ґрунтується на її психологічному розумінні й відповідних виховних впливах (методах, технологіях) педагога, а також на внутрішній самодіяльності вихованця як його свідомому волевиявленні. Наголосимо, що нині на перше місце у психолого-педагогічних пошуках виходить якраз завдання оволодіння підростаючою особистістю власними душевними самоперетворювальними силами, тобто здатністю зробити їх активними і розвивально-продуктивними» (Бех, 2018, с. 40).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні основи формування духовно-моральних цінностей розкриваються у працях І. Беха; педагогічні основи виховання особистості духовно-моральних цінностей показано в роботах О. Сухомлинської, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського. Духовний розвиток особистості є предметом досліджень у вітчизняній педагогіці та психології у працях І. Беха, І. Зязюна, С. Яремчука, С. Ярмусь та інших авторів. Дослідження сутності загальнолюдських і національних цінностей, духовної культури особистості, її зв'язків із різними видами людської діяльності здійснили такі вчені, як-от: Е. Жильсон, Е. Кассирер, Д. Тичин, Х. Ортега-і-Гассет, П. Тейяр де Шарден, О. Олексюк, Г. Сагач, О. Сухомлинська, Т. Тюріна та ін.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є спроба сучасного визначення терміна «духовно-моральна культура» на підставі аналізу його тлумачень сучасними науковцями в галузі освітніх наук.

Виклад основного матеріалу дослідження. Головною метою національного виховання є передача молодому поколінню багатств духовно-моральної культури народу, відродження його ідентичності. Таким чином, одним із найголовніших завдань у вищій освіті є не тільки підготовка відповідного фахівця, а й формування у нього духовно-моральної культури. Метою публікації є спроба визначення сучасного терміна «духовно-моральна культура» на підставі аналізу його тлумачень педагогікою.

Реформування та вдосконалення системи національної освіти та виховання є основою успіху відродження нашої держави, подолання загальної кризи суспільства. Головною метою національного виховання є передача молодому поколінню багатств духовно-моральної культури народу, відродження його спадщини. В умовах становлення державності особливого значення набуває проблема цінності людини. Головним принципом сучасної освіти проголошена гуманізація, яка визначається як створення умов для розвитку та формування кращих якостей і здібностей особистості, як увага до особистості, розуміння її запитів та інтересів, виховання усвідомлення її гідності. Також актуальність теми зумовлена існуючими протиріччями, об'єктивною потребою суспільства в духовно-моральному розвитку кожної особистості та тими деструктивними, бездуховними процесами, які негативно впливають на їх вирішення.

Серед сучасних проблем розвитку духовно-моральної культури актуальною є проблема розвитку духовно-моральної культури особистості, а також конструктивної ролі держави і соціальних інститутів у подоланні негативних явищ у цій сфері та запобіганні їх подальшому поширенню. Таким чином, одним із найголовніших завдань у вищій освіті є не тільки підготовка відповідного фахівця, але і формування у нього духовно-моральної культури.

Звернемось спочатку до дефініції «духовність». Аналізом довідково-енциклопедичної літератури встановлено, що поняття «духовність» представлено у ній не як колективний чи соціальний феномен, а, насамперед, як індивідуальний і гуманістично-спрямований. Духовність тлумачиться як «специфічна людська риса, яка виявляється у багатстві духовного світу особи, її ерудиції, розвинутих інтелектуальних і емоційних запитах, моральності» (Ярмаченко, 2001).

Український вчений С. Яремчук пов'язує духовність із працею, спрямованою до саморозвитку, що допомагає людині стати особистістю і зберігає її людяність (Яремчук, 2012, с. 397-404). На думку іншого вченого, С. Ярмуся, до духовності входить свідома активність людського духу, яка підносить людину до ідеалу добра, – до того, що її облагороджує (Ярмусь, 2002).

А. Алексеєнко вважає, що духовність не тотожна релігійності. Він трактує духовність як міру прийняття людиною духа і виявлення його в

усьому житті людини й у відносинах між людьми. На думку автора, «дух – це об'єктивна реальність, така ж сама, як і будь-що інше; це знання, (інформація, енергія), що входить у нас, коли ми готові їх сприйняти» (Алексеєнко, 2004).

Н. Лавриченко робить спробу поєднати поняття «духовність» і «моральність» у сучасній педагогічній науці, у якій духовність є способом індивідуального світопізнання та світовідношення у складному поєднанні з механізмом саморефлексії, тобто визначає ставлення людини до самої себе, тоді як моральність ґрунтується на історичному досвіді й формує такі культурні концепти, як моральні норми, принципи, поняття добра (Лавриченко, 2003, с. 7-11).

На думку А. Богуш, духовність є своєрідним інтелектуально-чуттєвим, емоційним станом особистості, що протікає на позитивному тлі поведінки і діяльності людини і характеризує її цілісність як особистості. Трактування духовності як інтегрованого поняття, обов'язково має обіймати його світське і релігійне розуміння (Богуш, 2000, с. 18-23).

Як специфічну властивість людини розглядає духовність Г. Шевченко. Духовність, на думку автора, це внутрішня енергетична сила особистості, основа її життя, ієрархія загальнолюдських, національних цінностей, творчість за законами краси. Г. Шевченко вважає, що духовність інтегрує енергію Духа, екологію Духа, красу людського Духа, переживання краси духовного світу, різних картин світу: наукової, естетичної, сердечної. Говорячи про духовність у практичній діяльності, автор підкреслює: «Духовність ми розглядаємо як проблему оволодіння сенсожиттєвими цінностями, цілями та смислами, постійне сходження до вершин найвищих цінностей і реалізацію їх у практичній діяльності» (Шевченко, 2001, с. 11).

Отже, підсумовуючи вищевикладені думки, під духовністю ми розуміємо систему морально-етичних орієнтирів особистості, зокрема християнських, яка реалізується в суб'єктивному виборі ідеалів і об'єктивній системі оцінювання конкретних вчинків людини. Людську особистість визначає її духовний світ. Формування духовного світу особистості – справа надзвичайно складна, особливо тоді, коли маємо реальне життя з його розбіжностями, проблемами, деформаціями цінностей.

У науковій українській та зарубіжній педагогічній літературі особливу увагу вчені приділяють різним аспектам дослідження духовно-моральної культури, механізму її функціонування, ролі в цьому держави та соціальних інститутів. Як педагогічне поняття духовно-моральна культура та її формування передбачає у змісті такі ознаки: цілеспрямованість, наявність якогось зразка, навіть найбільш загального, як соціально-культурного орієнтира; відповідність процесу розвитку соціально-культурних цінностей в історичному прогресі суспільства; присутність певної системи організованих впливів. Деякі вчені переконані, що формування духовно-моральної культури є сумою християнських чеснот, які утворюють шляхетність людини.

Сьогодні існує велика кількість різноманітних підходів до визначення поняття «духовно-моральна культура». Вчені тлумачать це поняття по-різному. Аналізуючи духовно-моральну культуру як самореалізацію особистості індивіда, яка включає в себе інтелектуальні, емоційні та вольові особливості, необхідно розкрити різні її складові, такі як розвиток і сутність духовно-моральної культури особистості, умови розвитку, духовність, потреби, здібності і стан. Компонентами духовної культури особистості є: інтелектуальна культура знання та мислення; моральна культура (совість, честь, гідність, культура спілкування і почуттів); національна самосвідомість; політично-екологічна, правова культура; естетична культура. На нашу думку, духовна культура тісно пов'язана з моральною культурою, яка формується моральним вихованням. Моральне виховання визначається як виховна взаємодія вихователів і вихованців і має на меті сформувати стійкі моральні якості, потреби, почуття, поведінку на основі ідеалів, норм і принципів моральності, участі в практичній діяльності. Духовно-моральна культура – складна, багатогалузева система, яка охоплює мову, мистецтво (аматорське і професійне), науку (природну і суспільну, ідеологію, право, релігію, традиції, звичаї і вірування), тобто все те, що представляє духовний світ народу, його свідомість. Духовна культура ґрунтується на світогляді народу, специфіці його сприйняття дійсності, природного та соціального оточення. Духовно-моральний розвиток особистості передбачає соціокультурний процес впливу суспільства на людину і, власне, активність людини щодо критичного, творчого осмислення певних ролей, цінностей, історичного досвіду в сучасних соціально-економічних, політичних умовах. Результатом духовно-морального розвитку особистості є засвоєння нею системи морально-етичних норм, основ культури, сформованість духовних запитів, потреб, інтересів, виявлення культури почуттів і гуманних взаємин з оточуючими. В. Сухомлинський наводить важливі норми моральності, дотримання яких зводиться до виховання в собі добра, правди, честі, духовної краси, моральної гідності,

доблесті, а також протистояння злу, неправді, безчестю, потворності, викриття моральної безхребетності, безпринципності, егоїзму, пристосуванства. Ці знання він називає «азбукою самопізнання і самоствердження, культурою духовного життя особистості» (Сухомлинський, 1976, с. 108).

Моральні цінності є добром і для людини, яка їх обирає, і для її оточення, на яке цей вибір впливає. У міжособистісних стосунках духовними цінностями є добро і справедливість, що орієнтують на створення умов, за яких забезпечується мир і злагода між людьми, захист людського життя. Добра воля не тільки просвітлюється змістом, в основі якого вищі цінності, а й стверджує їх у всіх сферах людського буття (Богуш, 2000).

Моральна культура людини, як підкреслює В. Сухомлинський, характеризується тим, що переконання стають в її житті самостійною духовною силою, яка спонукає до нових моральних вчинків (Сухомлинський, 1999).

У сучасних дослідженнях проблем суспільної моральності та духовно-морального виховання пріоритетним напрямом є визначення системи зв'язків між моральним розвитком особи і суспільства в цілому. Тому основним виховним завданням вищої школи є виховання особистості, здатної до морального самовдосконалення і автономної саморегуляції своєї діяльності та поведінки, яка не може бути підвладна впливу стихійних або цілеспрямованих деструктивних соціальних факторів. Це досягається завдяки розвитку високої духовно-моральної культури під впливом науково зважених цілеспрямованих освітніх технологій. Першочергова роль у духовно-моральному розвитку особистості належить єдності свідомості людини та моральних почуттів. Духовна шляхетність особистості формується в навчанні «відчувати людину, пізнавати не тільки розумом, але і серцем все, що відбувається в її душі». Вчені пропонують розглядати феномен духовно-моральної культури у двох ракурсах: як соціальне явище і як якість особистості. У цей феномен входять три складові: духовність, моральність, культура. Духовно-моральна культура являє собою розвинений механізм особистісної саморегуляції, який забезпечує реалізацію індивідуальних цінностей і смислів з урахуванням безпечної і гуманної взаємодії з самим собою та іншими. Духовно-моральна культура – це продукт соціалізації, освіти, виховання і самовиховання. Закономірності її становлення та присвоєння культурного досвіду порівняно мало вивчені, незважаючи на те, що одним із завдань формування та розвитку особистості в цілому є формування загальної культури, а отже, і духовно-моральної.

Висновки. На основі викладеного можна зробити такі висновки:

1) духовно-моральний розвиток особистості може здійснюватися на гуманістичних засадах;

2) найбільш оптимальним у розвитку духовно-моральної особистості є дотримання ряду педагогічних умов: стимулювання внутрішньої естетично-чуттєвої культури, формування інтелектуально-пізнавальної складової особистості, розвиток регулятивно-вольової сфери на основі діалектичної взаємодії суб'єктів суспільно значущої діяльності, забезпечення належної професійної, психолого-педагогічної підготовки педагога.

Проаналізувавши різні визначення терміну «духовно-моральна культура», можемо відзначити, що духовно-моральна культура як поняття визначається вченими за різними ознаками: як сфера духовної діяльності, яка включає систему освіти, виховання, духовну творчість, заняття наукою, політикою, етикою, мистецтвом, філософією; як система цінностей і переконань, зразків, стандартів та норм поведінки; як засіб самореалізації особистості або групи в соціальному житті. Крім того, ми також повинні розуміти, що духовно-моральна культура формує особистість, її погляди, світогляд, ціннісні орієнтації, становлення. Також, завдяки спадковості духовно-моральної культури можна передавати знання, вміння, навички, художні твори і літературні твори від покоління до покоління, від особистості до особистості. Враховуючи різноманіття існуючих термінів «духовно-моральна культура», на наш погляд, можна запропонувати таке його узагальнене тлумачення: духовно-моральна культура – складова загальної системи культури, яка включає в себе духовну діяльність та її продукти. Вона характеризується внутрішнім багатством свідомості, ступенем розвитку особистості з урахуванням вищих соціальних цінностей. До складу духовно-моральної культури входить пізнання, моральність, виховання, освіта, право, політика, філософія, етика, естетика, наука, мистецтво, література, міфологія, релігія.

Список використаних джерел

Алексеєнко А. П. Природа духовності. Харків: Факт. 2004. 238 с.

Богуш А. М. Дефініції «духовність» і «моральність» в аспекті національного виховання в Україні. *Морально-*

References

Alekseienko A. P. (2004). Pryroda dukhovnosti. [The nature of spirituality] Kh. : Fakt, 238 s. [in Ukrainian]

Bohush A. M. (2000). Definitsiyi «dukhovnist′» i «moral′nist′» v aspekti natsional′nohovykhovannya v Ukrayini [Definitions of «spirituality» and «morality» in

духовний розвиток особистості в сучасних умовах: зб. наук. пр. Київ. Кн. 1. 2000. С. 18-23.

Лавриченко Н. Категорії «соціальність», «духовність» і «моральність» в сучасній педагогічній науці. *Шлях освіти.* 2003. № 1. С. 7-11.

Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. Київ: Пед. думка. 2001. 516 с.

Сухомлинський В. О. Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України. *Збірник наукових праць Полтавського педагогічного ін-ту ім. В.Г. Короленка*. Полтава. Вип. 1 (5). 1999. С. 4-13.

Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. Вибрані твори. Т. 2. Київ. 1976. 670 с.

Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія / І.Д. Бех. Київ-Чернівці: Букрек. 2018. 320 с.

Чернілевський Д. В. Духовна культура особистості: навч. посібник: вид. 2-ге / за ред. Д.В. Чернилевського. Вінниця: АМСКП. 2010. 460 с.

Шевченко Г. П. Духовні цінності. *Педагогічна газета*. 2001. № 4. С. 11.

Яремчук С. В. Проблема духовності в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. *Актуальні проблеми психології:* Збірник наукових праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ. Т. XIV. Ч. 1. 2012. С. 397-404.

Ярмусь С. Досвід віри українця. Вибрані твори / упоряд. А. Колодний. Київ: Світ знань. 2002. 512 с.

the aspect ofnational education in Ukraine]. Moral′no-dukhovnyy rozvytok osobystosti vsuchasnykh umovakh: zb. nauk. pr. Kyiv. Kn. 1. S. 18-23. [in Ukrainian]

Lavrychenko N. (2003). Katehorii «sotsialnist», «dukhovnist» i «moralnist» v suchasnii pedahohichnii nautsi[The categories of "sociality", "spirituality" and "morality" in modern pedagogical science] *Shliakh osvity*. № 1. S. 7–1. [in Ukrainian]

Pedahohichnyi slovnyk (2001) / [Pedagogical dictionary] za red. M. D. Yarmachenka. K. : Ped. dumka, 516 c. [in Ukrainian]

Sukhomlynsky V. O. (1999). Pro stan teoriyi i praktyky vykhovannya v osvitn′omuprostori Ukrayiny [On the state of the theory and practice of education in theeducational space of Ukraine]. Zbirnyk naukovykh prats′ Poltavs′koho pedahohichnohoin-tu im. V.H. Korolenka. Poltava, Vyp. 1 (5). S. 4-13. [in Ukrainian]

Sukhomlynsky V.O. (1976). Sto porad uchytelevi [One hundred tips for a teacher] Vybrani tvory. T. 2. Kyiv, 670 s. [in Ukrainian]

Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei (2018) [Personality on the path to spiritual values]: monohrafiia / I.D. Bekh. Kyiv-Chernivtsi : «Bukrek», 320 s. [in Ukrainian]

Chernilevsky D.V. (2010). Dukhovna kultura osobystosti [Spiritual culture of the individual]: navch. posibnyk: vyd. 2-he / za red. D.V. Chernylevskoho. Vinnytsia: AMSKP, 460 s. [in Ukrainian]

Shevchenko H. P. (2001). Dukhovni tsinnosti [Spiritual values] *Pedahohichna hazeta*. 2001. № 4. S. 11. [in Ukrainian]

Yaremchuk S. V. (2012). Problema dukhovnosti v protsesi profesiynoyi pidhotovkymaybutnikh pedahohiv [The Problem of Spirituality in the Process of ProfessionalTraining of Future Teachers]. *Aktual′ni problemy psykholohiyi:* Zbirnyk naukovykhprats′ Instytutu psykholohiyi imeni H.S. Kostiuka Natsional′noyi APN Ukrayiny. Red. S.D. Maksymenka, Kyiv, T. XIV, ch. 1. S. 397-404 [in Ukrainian]

Yarmus S. (2002). Dosvid viry ukrayintsya [The Experience of Faith of a Ukrainian]. Vybrani tvory. Uporyad. A. Kolodnyy, Kyiv: Svit znan′. 512 s. [in Ukrainian]

Відомості про автора:
Бунчук Оксана Володимирівна
buncuktatana@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-35-39

Матеріал надійшов до редакції 10. 11. 2025 р.
Прийнято до друку 19. 11. 2025 р.

Information about the author:
Bunchuk Oksana Volodymyrivna
buncuktatana@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-35-39

Received at the editorial office 10. 11. 2025.
Accepted for publishing 19. 11. 2025.

УДК373.2.064.1:159.944.4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ У ПОДОЛАННІ СТРЕСУ ТА ТРИВОГИ

Наталія Гузь, Володимир Гузь

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті висвітлено особливості психолого-педагогічного супроводу батьків дітей раннього віку в умовах зростання рівня стресу та тривоги, спричинених надзвичайними ситуаціями, що відбуваються в Україні. Наголошено, що воєнні дії, вимушене переміщення, роз'єднання родин та нестабільність соціального середовища суттєво впливають на психоемоційний стан батьків, що, у свою чергу, визначає якість їх взаємодії з дитиною раннього віку. Розкрито ключові психологічні чинники, які посилюють тривожність дорослих, та окреслено роль психолого-педагогічного супроводу у подоланні зазначених наслідків. Проаналізовано ефективні форми роботи психологів, педагогів із батьками у кризових умовах: консультативні практики, емоційно-підтримувальна комунікація, просвітницькі заходи, формування безпечного, ресурсного сімейного середовища. Результати дослідження засвідчують, що психолого-педагогічний супровід сприяє зниженню рівня стресу та тривоги батьків і створює умови для збереження емоційного благополуччя та гармонійного розвитку дітей раннього віку в умовах криз та надзвичайних ситуацій.

Ключові слова:
діти раннього віку; родина; психолого-педагогічний супровід; надзвичайні ситуації; воєнні дії; психологічна стійкість; кризові ситуації.

Resume:
Huz Nataliia, Huz Volodymyr. Psychological and pedagogical support for parents of young children in overcoming stress and anxiety.
The article examines the features of psychological and pedagogical support for parents of young children in overcoming stress and anxiety in emergency situations, particularly during military actions in Ukraine. The authors emphasize the critical impact of social instability, forced displacement, family separation, and psychological stress on the emotional state of adults, which directly affects their interaction with children and the formation of the child's basic sense of security. The article identifies key psychological factors that increase parental anxiety, including emotional exhaustion, high levels of responsibility for the child, lack of social support, past traumatic experiences, and uncertainty in parental competencies.
Modern approaches to psychological and pedagogical support are analyzed, with a focus on parental counseling with elements of psychological education, emotionally supportive communication, and educational activities. Particular attention is paid to practical methods for stabilizing the parents' psycho-emotional state and developing competent behavioral patterns in interaction with young children. Examples are provided of individual consultations, short supportive sessions, and parent training programs, including the «Stress-Free Parenting» program, which aims to develop positive parenting skills, emotional self-regulation, and adaptive responses to stressful situations.
The article reviews both domestic and international research (J. Bowlby, M. Ainsworth, A. Schore), highlighting the influence of parental anxiety on children's emotional development and stress-response systems. The importance of early intervention and psycho-pedagogical parental education is emphasized for increasing family psychological resilience and ensuring harmonious development of children in crisis conditions.
The study demonstrates that systematic psychological and pedagogical support for parents of young children reduces stress and anxiety in adults, creates an emotionally resourceful family environment, and provides conditions for the stable psycho-emotional development of children. Practical implementation of the developed methods and programs can serve as an effective tool for supporting families in emergency situations and enhancing the psychological resilience of the population.

Key words:
children of early age; family; psychologicaland pedagogical support; emergency situations; military actions; psychological resilience; crisis situations.

Постановка проблеми. Сучасні соціально-політичні реалії України позначені високим рівнем нестабільності, невизначеності та тривалими загрозами безпеці населення. Воєнні дії, вимушене переміщення, роз'єднання родин, економічні труднощі та постійний інформаційний тиск спричиняють суттєве психоемоційне навантаження на українське суспільство. У таких обставинах сім'ї з дітьми раннього віку належать до групи підвищеного ризику, оскільки батьківські моделі реагування та здатність забезпечити психоемоційну підтримку істотно впливають на якість раннього розвитку дитини та формування її базового відчуття захищеності.

Варто зазначити, що під впливом тривалого стресу та загрози життю у дорослих нерідко виникають підвищена тривожність, емоційне виснаження та порушення адаптаційних механізмів. Сукупність цих чинників суттєво послаблює психологічну стійкість батьків і може спричиняти ризики їхньої дезадаптації. За даними UNICEF (2025), 47% українців повідомляють про високий рівень стресу, а близько 20% демонструють одночасно низьку стресостійкість і труднощі в подоланні повсякденних психологічних викликів. Саме тому виникає необхідність створення умов безперервного доступу сімей до якісних соціально-психологічних послуг та ресурсів, спрямованих на підтримку психічного благополуччя, незалежно від життєвих обставин та регіону проживання (UNICEF, 2025).

Наукові дані свідчать, що психоемоційний стан батьків у періоди суспільних криз безпосередньо впливає на розвиток дитини: високий рівень напруги дорослих є предиктором порушень емоційної регуляції, страхів, поведінкових труднощів та зниження відчуття базової безпеки у дітей раннього та дошкільного віку. Дослідження, проведені в умовах воєнного стану (Дзюбко, Мельник, 2024), підтверджують,

що переживання хронічного стресу у батьків корелює з підвищеним ризиком розвитку у дітей посттравматичних стресових реакцій, тривожних і невротичних проявів (Дзюбко, 2024, с. 827).

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває питання психолого-педагогічного супроводу батьків, спрямованого на зниження їхнього рівня стресу, формування навичок емоційної саморегуляції, відновлення психологічних ресурсів та підтримку конструктивної взаємодії з дитиною раннього віку. Системна, професійно організована допомога педагогів, психологів і соціальних служб є ключовою умовою збереження емоційного благополуччя родин та забезпечення гармонійного розвитку дітей раннього віку в умовах криз і надзвичайних ситуацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впливу стресу та кризових умов на психоемоційний стан батьків і розвиток дітей раннього та дошкільного віку активно досліджується сучасними вітчизняними та зарубіжними науковцями. У вітчизняній науковій думці питання психолого-педагогічної допомоги дітям у стресових станах та формування їх психологічної стійкості досліджують І. Біла, С. Гончаренко, З. Кісарчук, О. Ковальова, Л. Кондратенко, Г. Лазос, А. Мороз, Я. Омельченко, Е. Панасенко, Н. Пророк та ін. Дослідження Е. Панасенко, А. Мороз та О. Ковальової (2019) демонструють ефективність психолого-педагогічного супроводу дошкільників у стресових станах, який включає організацію фізичної активності, релаксаційних пауз, корекційних заходів, водних процедур і загартування, а також розвиток навичок саморегуляції та розпізнавання власних емоцій (Панасенко, 2019, с. 1).

Особлива увага приділяється профілактиці та корекції стресу, посттравматичного стресового розладу у дітей та дорослих (І. Дзюбко, О. Ілащук, М. Корольчук, В. Крайнюк, В. Ляпунова, І. Мельник, О. Негрій, Є. П'ятницька, Д. Романовська, О. Черепанова). Одним із ефективних напрямів підтримки сімей у кризових умовах є психолого-педагогічне просвітництво батьків. Так, у дослідженні Т. Піроженко (2021) доведено, що психолого-педагогічна просвіта батьків сприяє формуванню безпечного та емоційно ресурсного середовища, підвищенню психологічної стійкості дорослих та забезпеченню гармонійного розвитку дитини раннього та дошкільного віку. Авторка підкреслює, що ефективна просвітницька робота передбачає партнерство педагогів із родиною, врахування ціннісних орієнтацій батьків, особистісних якостей та особливостей впливу сім'ї на становлення дитини (Піроженко, 2021, с. 1).

Сучасні підходи також передбачають застосування практичних методів оцінки ресурсів родини. Зокрема, В. Ляпунова та О. Негрій (2024) наголошують на важливості використання Ecomaps для розуміння сильних сторін та ресурсів родини, постраждалої внаслідок надзвичайних ситуацій. Даний практичний інструмент дозволяє візуалізувати соціальні зв'язки, рівень підтримки та потенційні ризики для дитини, а також планувати індивідуальні програми психолого-педагогічного супроводу. Використання Ecomaps сприяє підвищенню психологічної стійкості батьків та створенню безпечного та емоційно ресурсного середовища для дітей раннього та дошкільного віку (Ляпунова, 2024, с. 55).

У зарубіжній науці дана проблематика ґрунтовно досліджується в межах теорії раннього розвитку, нейропсихології та теорії прив'язаності (J. Bowlby, 1982; M. Ainsworth, M. Blehar, E. Waters, S. Wall, 1978; A. Schore, 2001). Вчені підкреслюють, що стосунки з дорослим є центральним механізмом регуляції дитячого стресу, а високий рівень тривоги батьків порушує розвиток системи стрес-реагування дитини (Schore, 2001, с. 201).

Міжнародні організації, зокрема UNICEF та WHO, наголошують на критичній важливості підтримки батьків у періоди гуманітарних криз. Згідно з даними UNICEF стабільність дорослого є ключовим предиктором емоційного благополуччя дитини раннього віку, а програми раннього втручання та просвітницькі заходи з батьками сприяють підвищенню психологічної стійкості сімей(UNICEF, 2025).

Разом із тим, проблема психолого-педагогічного супроводу батьків дітей раннього віку у подоланні стресу та тривоги в науковому просторі залишається недостатньо дослідженою. Незважаючи на окремі вітчизняні та міжнародні дослідження, бракує системного аналізу та методик, які практично орієнтовані на підтримку батьків саме в контексті психолого-педагогічного супроводу, що робить тему актуальною для подальших наукових пошуків і впровадження у практику закладів дошкільної освіти.

Формулювання цілей статті. Мета статті – визначити ключові підходи та форми психолого-педагогічного супроводу батьків дітей раннього віку, які ефективно сприяють зниженню стресу й тривожності в умовах надзвичайних ситуацій (зокрема воєнних дій).

Виклад основного матеріалу дослідження. Надзвичайні ситуації, до яких належать воєнні дії, природні катастрофи, техногенні аварії та соціальні кризи, чинять комплексний та глибокий вплив на психоемоційний стан батьків і дітей раннього віку. У дорослих такі умови часто провокують тривалі стресові реакції, що

проявляються у підвищеній тривожності, емоційному виснаженні, дратівливості, зниженні концентрації уваги та здатності приймати ефективні рішення. Хронічне психоемоційне навантаження порушує адаптаційні механізми, зменшує психологічну стійкість та ресурси для вирішення повсякденних завдань, що значно впливає на здатність батьків створювати стабільне і безпечне середовище для дітей.

У свою чергу, психоемоційний стан дитини раннього віку безпосередньо залежить від поведінки та реакцій дорослого. Під впливом тривалого стресу батьків у дітей можуть з'являтися прояви підвищеної тривожності, страхи, плаксивість, порушення сну, відмова від активної взаємодії та ігрової діяльності. Також спостерігаються труднощі у формуванні базового відчуття безпеки та довіри до навколишнього світу, що є критично важливим для розвитку емоційної регуляції, самостійності та соціальних навичок у ранньому віці (Ляпунова, 2024, с. 56). Крім того, діти можуть демонструвати поведінкові прояви, пов'язані з емоційним перенавантаженням, такі як гіперактивність, агресивність або замкнутість.

В ході наукового дослідження ми ставимо завдання – здійснити визначення ключових понять, що є фундаментальними для розуміння особливостей психолого-педагогічного супроводу батьків у кризових умовах: «діти раннього віку», «психолого-педагогічний супровід», «стрес» та «тривога».

Діти раннього віку – це категорія дітей віком від народження до трьох років, для яких характерні інтенсивний фізичний, психічний та соціальний розвиток, формування базових емоційних та когнітивних структур, а також особлива залежність від дорослих у забезпеченні безпеки, задоволенні потреб та розвитку навичок саморегуляції (Про дошкільну освіту…, 2024). Саме в цей період відбувається формування основ емоційної стабільності, соціальних взаємодій та когнітивних здібностей, що робить ранній вік критично важливим для формування психологічного благополуччя дитини.

Психолого-педагогічний супровід визначається як системна діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов. Така діяльність забезпечує засвоєння знань, умінь і навичок, успішну адаптацію, реабілітацію, особистісне становлення особи, нормалізацію сімейних стосунків та інтеграцію у соціум (Про реабілітацію осіб з інвалідністю…, 2006).

В освітньому контексті психолого-педагогічний супровід виступає як комплексна система заходів із організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку (Про освіту…, 2017). У випадку дітей раннього віку та їх батьків у кризових умовах та надзвичайних ситуаціях ця система включає заходи, спрямовані на зниження рівня стресу та тривоги у батьків, формування навичок емоційної саморегуляції, відновлення психологічних ресурсів та підтримку конструктивної взаємодії з дитиною.

Стрес (англ. «stress» – напруга) – це стан психічної напруги, що виникає в процесі діяльності в найбільш складних і важких умовах; це фізіологічна реакція, що мобілізує резерви організму і готує його до фізичної активності типу супротиву, боротьби та втечі (Психологічна допомога дітям…, 2015, с. 9); це багаторівневе утворення або явище, що впливає на здоров'я та благополуччя дитини (Панасенко, 2019, с. 2); це відчуття тиску, пригніченості або неспроможності впоратися із проблемою (UNICEF, 2025); це сприйняття загрози – стан тривоги (Іванова, 2020, с. 74).

У сучасних умовах, коли сім'ї стикаються з надзвичайними ситуаціями, рівень стресу серед батьків і дітей суттєво зростає. Під впливом тривалого стресу у дорослих виникають підвищена тривожність, емоційне виснаження та порушення адаптаційних механізмів, що безпосередньо впливає на взаємодію з дитиною та її психоемоційний розвиток. При цьому діти не завжди переживають стрес так само, як дорослі. Якщо у дорослих стрес переважно пов'язаний із роботою чи соціальними обов'язками, у дітей він зазвичай виникає у відповідь на неможливість впоратися зі складними, загрозливими або болісними ситуаціями.

Тривога – це фізіологічна реакція на ситуацію небезпеки (З. Фройд, 1895); це симптом неврозу (А. Адлер); на суб'єктивному рівні тривога виступає як переживання чогось неприємного, невизначеного або потенційно загрозливого і сигналізує індивіду про необхідність підвищеної уваги та готовності до дій (Іванова, 2020, с. 75). У контексті сімей, що переживають надзвичайні ситуації, тривожність батьків безпосередньо впливає на розвиток дітей раннього віку. Діти відчувають емоційний стан дорослого і реагують на нього формуванням власних страхів, порушеннями емоційної регуляції, зниженням відчуття базової безпеки та труднощами у соціальній адаптації.

У ході нашого дослідження було окреслено низку ключових психологічних чинників, що підсилюють тривожність батьків у кризових та нестабільних умовах. Серед найбільш виражених:

- емоційне виснаження, що формується внаслідок хронічного стресу, надмірного

навантаження або тривалого перебування у ситуації невизначеності;
- високий рівень відповідальності за дитину, який у поєднанні з обмеженими ресурсами (часовими, емоційними чи соціальними) провокує відчуття безсилля та тривоги;
- недостатність соціальної підтримки, що позбавляє дорослого можливості розділити переживання, отримати пораду чи відпочинок;
- минулі травматичні досвіди, які активізуються в умовах загрози та підсилюють реакції страху й тривоги;
- невпевненість у власних батьківських компетентностях, що часто проявляється у молодих або емоційно виснажених батьків.

На сьогодні в Україні реалізуються заходи психолого-педагогічна підтримки батьків дітей раннього віку та забезпечується їх доступ до надійних інформаційних ресурсів, які допомагають ефективно реагувати на стресові чинники воєнного часу. Серед таких ресурсів виділяємо платформу «Dovidka.info» (https://surl.li/zprkjl), що надає комплексні поради з безпеки, медицини та спротиву. Метою створення та запуску платформи «Dovidka.info» було надання важливої інформації, яка допомагає кожному громадянину ефективно реагувати на загрози та підтримувати безпечне середовище для себе та своєї родини. Зокрема, електронна брошура «Життя під час війни. Поради з безпеки, медицини та спротиву» (https://surl.li/bdxcwc) містить практичні рекомендації щодо дій у надзвичайних ситуаціях та збереження психічного здоров'я під час війни. Також корисною є попередня версія брошури «У разі надзвичайної ситуації або війни» (https://surl.lu/dywzlu), яка допомагає батькам планувати та організовувати безпечне середовище для дітей у складних обставинах.

Важливе місце серед сучасних українських ініціатив психолого-педагогічної підтримки посідає Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?» (https://howareu.com/), що започаткована з ініціативи Першої леді України та реалізована за підтримки Бюро ВООЗ в Україні та Координаційного центру з психічного здоров'я Кабінету Міністрів України. У межах програми створено безоплатну освітню платформу «Ти як?» (https://surl.li/qjjrqh), спрямовану на підвищення психологічної грамотності громадян та формування навичок турботи про власне ментальне здоров'я й добробут дітей.

Окремої уваги заслуговує проєкт «ПОРУЧ» (https://poruch.me/) з психосоціальної підтримки та збереження психічного здоров'я дітей, батьків/осіб, які їх замінюють, та фахівців, що працюють з дітьми. Проєкт реалізується Міністерством освіти і науки України спільно з UNICEF, Українським інститутом когнітивно-поведінкової терапії та ГО «ВГЦ «Волонтер». У межах проєкту проводяться групові та індивідуальні заняття, спрямовані на розвиток стресостійкості, навичок емоційної регуляції та конструктивної поведінки у кризових умовах. Психологи проєкту працюють для того, щоб досвід кожного та кожної не залишився непереборною травмою на все життя.

Важливим інструментом сучасної психолого-педагогічної підтримки також є психологічна платформа-каталог «Resilience.help» (https://www.resilience.help/en/), що реалізує громадська організація «SmartOsvita» за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» в рамках Програми соціального капіталу. Вона надає вчителям, батькам та шкільним психологам безкоштовний доступ до перевірених світових методик із розвитку психологічної стійкості, подолання наслідків травми та формування навичок самодопомоги. Результати впровадження свідчать про їхню ефективність: 94% учасників відзначили покращення здатності контролювати власний емоційний стан, а частка осіб із високим рівнем стресу зменшилася до 2,8%. Такий ресурс суттєво розширює можливості українських педагогів у наданні кваліфікованої допомоги дітям і забезпеченні емоційної стабільності освітнього процесу в умовах війни.

Незважаючи на наявність окремих ресурсів, актуальною залишається потреба у створенні стандартизованих психолого-педагогічних програм підтримки батьків, які б ґрунтувалися на сучасних наукових даних і відповідали міжнародним рекомендаціям. Одним із прикладів такої інноваційної практики є програма «Батьківство без стресу» (Журавель, 2022), що була апробована у прифронтових регіонах України та передбачає тренінгову підготовку фахівців для роботи з батьками та особами, які їх замінюють. Її метою є покращення взаємодії між батьками та дітьми через розвиток компетентностей у сфері позитивного батьківства, здатності розпізнавати стресові реакції дітей і застосовувати ефективні стратегії реагування, а також формування навичок першої психологічної допомоги та саморегуляції дорослих.

Програма базується на принципах позитивного батьківства, що передбачає емоційно стабільну взаємодію, чутливість до потреб дитини, встановлення реалістичних меж та розвиток самоконтролю, а також на основі теорії прив'язаності J. Bowlby (Дж. Боулбі), яка

підкреслює значення надійної емоційної прив'язаності для психічного розвитку дитини. Важливим компонентом програми є інтеграція когнітивно-поведінкових методів, що дозволяють учасникам усвідомлювати та коригувати неадаптивні переконання й поведінкові стратегії, які впливають на реакції на стрес та конфліктні ситуації.

Структурно програма «Батьківство без стресу» включає три модулі:

- базовий модуль – для батьків дітей різного віку (8 занять), що поєднує інформаційні та практичні вправи;
- модуль для батьків дошкільнят і молодших школярів – акцент на позитивному вихованні, ненасильницькій дисципліні та взаємодії з дитиною у вікових кризах;
- модуль для батьків підлітків – охоплює сучасні ризики, комунікацію щодо сексуальності та проблеми булінгу.

Методологічно програма спирається на концепцію динамічної батьківської компетентності, розвиток якої можливий через усвідомлення власних потреб, планування діяльності та спеціальні практичні дії. Використання підходів когнітивно-поведінкової психології та стрес-моделі H. Selye (Г. Сельє) дозволяє учасникам розпізнавати, оцінювати та адаптивно реагувати на стресові ситуації як у власному житті, так і у взаємодії з дітьми (Журавель, 2022, с. 5). Програма демонструє конкретні шляхи підтримки батьків у кризових умовах, спрямовані на зниження стресу, формування емоційної стійкості та розвиток компетентного батьківського поведінкового репертуару. Вона дозволяє на практичному рівні ілюструвати механізми психолого-педагогічного супроводу сімей, що безпосередньо впливають на психоемоційний розвиток дітей раннього віку та є ефективним інструментом для роботи у кризових умовах.

Підкреслюємо, що психолого-педагогічний супровід має бути спрямований не лише на інформування, а й на забезпечення стабільної системи підтримки, що допомагає батькам набувати ресурсності й формувати ефективні копінг-стратегії. Йдеться про цілеспрямований комплекс заходів, який включає як емоційну підтримку дорослих, так і розвиток їхніх виховних компетентностей, уміння усвідомлювати власні емоційні стани та своєчасно коригувати їх.

Саме тому виділяємо ефективні форми роботи педагогів/психологів із батьками у кризових умовах, кожна з яких виконує специфічну функцію, але в сукупності вони забезпечують цілісний вплив на зниження тривожності дорослих та покращення психологічного клімату в сім'ї, зокрема:

1. Консультативні практики з елементами психологічної освіти. Консультативна робота є базовою формою психолого-педагогічного супроводу, оскільки дозволяє батькам отримати адресну підтримку, що враховує їхні індивідуальні потреби, рівень тривожності, специфіку сімейної ситуації та особливості розвитку дитини раннього віку. У кризових умовах саме індивідуальні консультації стають інструментом зниження емоційної напруги, формування відчуття контролю над ситуацією та підвищення батьківської впевненості.

У межах таких зустрічей педагог або психолог може здійснювати комплексну роботу, що включає:

- діагностичні бесіди для визначення причин зростання тривожності батьків (наприклад, труднощі адаптації дитини до дитячого садка, наявність соматичних страхів, переживання щодо безпеки під час надзвичайних ситуацій, сумніви у власній виховній компетентності);
- психопросвітницькі роз'яснення, спрямовані на формування у батьків цілісного розуміння вікових закономірностей розвитку дітей до трьох років, механізмів дитячої та дорослої тривожності, ролі рутин, ритуалів та безпечної взаємодії у стабілізації емоційного стану;
- надання покрокових рекомендацій, які допомагають організувати щоденну взаємодію з дитиною (створення послідовного режиму дня, застосування технік ненасильницького спілкування, використання вправ на заземлення та дихальних технік для батьків, рекомендації щодо реагування на дитячі страхи та регресивні реакції;
- формування навичок емоційного віддзеркалення, що допомагає дитині усвідомлювати та стабілізувати свої емоції шляхом коректного їх озвучування дорослим;
- пояснення моделей реагування дитини на стрес, включно з поведінковими, когнітивними та соматичними проявами, та способів їх пом'якшення за допомогою підтримувальних стратегій.

Приклад проведення індивідуальної консультації:

«Переживання стресу у дітей до трьох років»

Мета: надання батькам науково обґрунтованих рекомендацій щодо розпізнавання проявів стресу у дітей раннього віку та

формування ефективних стратегій їх підтримки в умовах підвищеної тривожності й емоційного напруження.

Завдання: визначити індивідуальні чинники, що спричиняють стресові прояви у дитини та посилюють тривожність батьків; проаналізувати специфіку поведінкових, емоційних і соматичних реакцій малюка на стрес; ознайомити батьків із базовими принципами психоемоційної підтримки дітей раннього віку; сформувати алгоритм щоденних дій для стабілізації стану дитини та дорослого; розвинути навички конструктивної взаємодії, що мінімізують повторне виникнення стресових реакцій.

Зміст: у процесі індивідуальної зустрічі фахівець (педагог або практичний психолог) проводить уточнювальну бесіду з батьками, спрямовану на з'ясування обставин, що передували появі стресових симптомів у дитини (зміна середовища, розлука з близькими, сенсорне перевантаження, конфліктні події в сім'ї, перебування у небезпечних умовах). Після аналізу ситуації спеціаліст подає науково верифіковані пояснення щодо типових реакцій дітей до трьох років: порушення сну, регресивні форми поведінки, підвищена плаксивість, уникнення контакту, гіперактивність, посилена потреба у фізичному наближенні до дорослого.

Далі батькам пропонуються конкретні та практично орієнтовані стратегії: використання техніки «емоційного віддзеркалення», яка допомагає дитині ідентифікувати власні переживання; впровадження заспокійливих ритуалів (вечірні проговорення дня, ритмічні колискові дії, тихі сенсорні ігри); застосування технік тілесного заспокоєння (теплі обійми, повільні погладжування, укладання в «кокончик» із пледом); забезпечення передбачуваності режиму дня, що знижує тривожність та формує базове відчуття безпеки; правила безпечних меж, які допомагають дитині структурувати поведінку й уникати імпульсивних реакцій.

Завершується консультація виробленням короткострокового індивідуального плану дій для родини та рекомендаціями щодо подальшого супроводу, включно з можливістю повторних зустрічей для моніторингу стану батьків і дитини.

2. Емоційно-підтримувальна комунікація. Емоційно-підтримувальна комунікація виступає ключовою формою психолого-педагогічного супроводу батьків у кризових умовах, оскільки дозволяє створити атмосферу безпеки та довіри, необхідну для ефективної взаємодії з педагогом або психологом. Основна мета цього підходу – зниження рівня тривожності дорослих, підвищення психологічної стійкості та формування конструктивних стратегій реагування на стресові чинники.

Ключові компоненти емоційно-підтримувальної взаємодії:

- активне слухання – педагог або психолог повністю зосереджується на словах батьків, демонструючи увагу як вербально (повторюючи або уточнюючи сказане), так і невербально (погляд, кивок, відкриті пози). Допомагає батькам відчути, що їхні переживання зрозумілі та прийняті без осуду;
- емпатія та валідація переживань – визнання емоцій батьків як нормальних у конкретній кризовій ситуації («Ваше хвилювання зрозуміле, адже адаптація дитини до нових умов завжди складна»). Валідація сприяє зниженню почуття провини, сорому чи ізоляції, що часто супроводжує батьків у кризових умовах;
- регуляція емоційного стану дорослого – педагог демонструє техніки саморегуляції (глибоке дихання, короткі релаксаційні вправи, емоційне «віддзеркалення»), які батьки можуть застосовувати у повсякденному житті. Під час зустрічі педагог може моделювати прийоми зменшення емоційної напруги, що дозволяє батькам побачити конкретні способи стабілізації власного стану;
- формування партнерства між педагогом і сім'єю – взаємодія будується на принципах взаємоповаги, довіри та спільної відповідальності за емоційне благополуччя дитини. Педагог підтримує батьків у виборі стратегій виховання та реагування на стресові ситуації, пояснює наслідки різних підходів і надає практичні рекомендації;
- конструктивне перенаправлення емоцій – під час комунікації педагог допомагає батькам перетворювати негативні емоції на продуктивні дії (наприклад, замість тривоги щодо здоров'я дитини – створення безпечного режиму дня та адаптаційних ритуалів);
- інтеграція психологічних знань – батьки отримують інформацію про особливості емоційного розвитку дітей раннього віку, вплив батьківської тривожності на дитину та способи підтримки позитивної взаємодії.

Приклад проведення емоційно-підтримувальної комунікації:

«П'ятнадцятихвилинки підтримки для батьків дітей раннього віку»

Мета: забезпечити психологічну підтримку батьків у кризових умовах, сприяти зниженню їхньої тривожності та формуванню стабільного емоційного стану.

Завдання: створити безпечне середовище для відкритого обговорення емоційних переживань батьків; надати емоційну підтримку та валідацію їхніх почуттів у кризових ситуаціях; формувати довірливе партнерство між педагогом і сім'єю; допомогти батькам усвідомити позитивні аспекти взаємодії з дитиною та підкреслити успіхи малюка; сприяти виробленню ресурсних стратегій для подолання щоденних стресових ситуацій.

Зміст: формат передбачає регулярні короткі зустрічі (15 хвилин) у спокійній атмосфері під час прийому або після занять. Педагог застосовує активне слухання, емпатію, вербальну та невербальну підтримку, допомагає батькам проговорити страхи, сумніви та емоційні труднощі.

Батькам пропонуються практичні прийоми: валідація переживань, як підтвердження нормальності емоцій («Ваше хвилювання цілком зрозуміле у цій ситуації»); активне слухання (педагог перефразовує слова батьків, уточнює проблемні моменти та показує, що їхні переживання почуті); підкреслення успіхів дитини (демонстрація позитивної динаміки розвитку та досягнень малюка); підтримка партнерства (обговорення спільних дій та можливостей корекції труднощів).

Завершується зустріч виробленням конкретних рекомендацій для застосування у повсякденному житті та плануванням наступних контактів для моніторингу психологічного стану батьків і дитини.

3. Просвітницькі заходи для зміцнення батьківської компетентності. Просвітницька діяльність є невід'ємною складовою психолого-педагогічного супроводу, оскільки спрямована на формування у батьків знань, практичних умінь та компетентностей, необхідних для конструктивного реагування на стресові ситуації, підтримки психічного благополуччя дитини та розвитку власної стресостійкості. Така робота дозволяє батькам усвідомлено діяти у кризових умовах і підвищує їхню здатність до адаптивної взаємодії з дитиною.

Ключові напрями просвітницьких заходів:

- теоретична підготовка – тренінги і семінари з питань емоційної регуляції, поведінкових особливостей дітей раннього віку, механізмів формування тривожності та способів її пом'якшення;
- практичні методики саморегуляції та релаксації – майстер-класи з дихальних практик, вправ на зниження напруги та релаксаційних ігор, які можна застосовувати як індивідуально, так і разом із дитиною («сенсорні коробки», дихальні вправи «повільний вітерець», масажні ігри);
- інформаційне просвітництво – навчання батьків розпізнавати психологічні сигнали втоми, тривоги та перевантаження у дітей, надання практичних порад щодо організації безпечного та ресурсного середовища вдома, підтримки емоційного благополуччя дитини та профілактики конфліктів;
- груповий ефект та соціальна підтримка – заняття в групах сприяють відчуттю спільності серед батьків, що знижує почуття ізоляції та підвищує ефективність засвоєння нових навичок. Спільна діяльність створює підтримуюче середовище, де батьки можуть ділитися досвідом, обговорювати труднощі та обмінюватися практичними стратегіями.

Приклад проведення просвітницького заходу (тренінг):

«Емоційна аптечка для батьків»

Мета: підвищити рівень психолого-педагогічної компетентності батьків щодо саморегуляції, управління стресом та підтримки емоційного благополуччя дітей раннього віку в умовах кризових ситуацій.

Завдання: ознайомити батьків з основними механізмами формування тривожності у дорослих та дітей; надати практичні навички саморегуляції та зниження емоційного напруження; сприяти розвитку здатності усвідомлено реагувати на стресові ситуації у взаємодії з дитиною; створити атмосферу взаємної підтримки та обміну досвідом серед учасників.

Зміст: теоретичне обґрунтування важливості емоційної стабільності батьків для психічного розвитку дитини. Практичні вправи для саморегуляції: дихальні техніки, метод «заземлення» 5-4-3-2-1, короткі позитивні самонастанови. Вправи для роботи з емоційним станом дитини: спільні ігри, сенсорні вправи, техніки «емоційного віддзеркалення». Обговорення реальних життєвих ситуацій, вироблення алгоритмів конструктивного реагування на стрес. Рефлексія та рекомендації щодо застосування отриманих навичок у повсякденному житті.

4. Формування ресурсного сімейного середовища. Формування ресурсного сімейного середовища спрямоване на створення стабільної, передбачуваної та підтримуючої атмосфери в сім'ї, яка забезпечує емоційне благополуччя дітей раннього віку та психічну стійкість батьків. Ресурсне середовище включає комплекс організаційних, поведінкових та емоційних практик, які допомагають знизити рівень тривожності та стресу у дорослих і дітей.

Формування ресурсного сімейного середовища, як напрям психолого-педагогічного супроводу, формує в родині систему взаємопідтримки, яка забезпечує батьків необхідними ресурсами для стабільної та емоційно безпечної взаємодії з дитиною, а дитину – відчуттям передбачуваності та захищеності, що критично важливо для розвитку емоційної регуляції та соціальних навичок.

Приклад науково обґрунтованої практики (сімейний проєкт):

«Наш ресурсний тиждень»

Мета: сприяти формуванню у батьків навичок організації ресурсного сімейного середовища, підтримки емоційного благополуччя дитини та розвитку стабільних ритуалів взаємодії в сім'ї.

Завдання: розробити та впровадити прості щоденні ритуали взаємодії для стабілізації емоційного стану дитини та дорослого; навчити батьків створювати «куточки безпеки» та інтегрувати практики сенсорної та арттерапії у домашнє середовище; сприяти усвідомленню батьками значення планування часу, зменшення стресових факторів та спільного проведення часу; формувати позитивні моделі поведінки та взаємодії в сім'ї через інтерактивні завдання та рефлексію.

Зміст: педагог надає батькам чек-лист із простими щоденними завданнями: день спільної творчості, вечір читання, прогулянка з усвідомленістю, день «без гаджетів», короткі сенсорні вправи. Батьки обговорюють результати виконання завдань на спільних консультаціях або у групових зустрічах, аналізують ефект для себе та дитини.

Рефлексія допомагає батькам визначати найбільш ефективні практики для своєї родини, адаптувати ритуали та створювати довготривалі стабільні ресурси в сімейному середовищі. Даний підхід дозволяє не лише підтримувати емоційний стан батьків і дітей, а й формує систему ресурсів сім'ї, яка підвищує стресостійкість та адаптивність у кризових умовах.

Таким чином, наведені форми психолого-педагогічного супроводу (консультативні практики, емоційно-підтримувальна комунікація, просвітницькі заходи, формування ресурсного сімейного середовища) створюють комплексний підхід до підтримки батьків дітей раннього віку. Вони спрямовані на зниження рівня стресу та тривожності дорослих, формування психологічної стійкості та ресурсності сім'ї, а також забезпечують сприятливе емоційне середовище для розвитку дитини в умовах кризових і надзвичайних ситуацій. У сукупності дані форми дозволяють поєднувати інформаційну, емоційну та практичну підтримку, що є ключовим для ефективного психолого-педагогічного супроводу родини.

Висновки. Аналіз сучасних наукових джерел свідчить, що психолого-педагогічний супровід батьків в умовах хронічного стресу передбачає комплексний підхід, який поєднує освітні, консультативні та підтримувальні компоненти. Консультативні практики, зокрема індивідуальні та групові заняття, онлайн-зустрічі та тренінги зі стрес-менеджменту, дозволяють батькам отримати навички саморегуляції та підтримки власного емоційного стану. Емоційно-підтримувальна комунікація, що реалізується через активне слухання, емпатичне спілкування та створення безпечного простору для обговорення переживань, сприяє зниженню відчуття ізоляції та підвищенню психологічної стійкості батьків. Просвітницька робота, що включає надання інформаційних матеріалів, вебінарів та навчальних програм щодо організації режиму дня, розмови з дітьми про небезпеку та практик емоційної підтримки, дозволяє батькам свідомо будувати взаємодію з дитиною у кризовий період. Не менш важливим є формування ресурсного сімейного середовища, яке включає встановлення стабільних ритуалів, планування безпечного простору та налагодження мережі соціальної підтримки.

Таким чином, психолого-педагогічний супровід батьків дітей раннього віку є ефективним механізмом підтримки сімей в умовах надзвичайних ситуацій. Він дозволяє знизити рівень стресу та тривожності дорослих, створити умови для збереження емоційного благополуччя та забезпечити гармонійний розвиток дітей.

Підвищення ефективності психолого-педагогічної підтримки передбачає інтегрування її в систему міжвідомчої взаємодії, систематичне удосконалення національних програм підтримки батьків із урахуванням актуальних викликів і потреб родин, а також цілеспрямоване застосування сучасних освітніх та комунікаційних технологій. Ефективне впровадження зазначених програм потребує цілеспрямованого та системного їх просування, а також забезпечення доступності інформації для батьків через засоби масової інформації, цифрові платформи та інші комунікаційні канали. Особливої важливості набуває використання офлайн-форматів роботи, які передбачають безпосередню взаємодію фахівців із сім'ями, сприяють формуванню довіри, зміцненню партнерських стосунків та підвищенню практичної ефективності впроваджуваних заходів. У цьому контексті ключову роль відіграють психоедукація та просвітницькі ініціативи, спрямовані на підвищення рівня

обізнаності батьків щодо особливостей розвитку дітей, ефективних виховних стратегій і механізмів підтримки психічного здоров'я. Психоедукаційні заходи, інтегровані в інформаційні кампанії та офлайн-взаємодію, забезпечують формування компетентностей, необхідних для своєчасного виявлення та попередження можливих труднощів, а також сприяють активному залученню сімей до участі у програмах підтримки.

Список використаних джерел

Батьківство без стресу: посібник для спеціалістів / Т. Журавель Л. Мельник, Г. Романюк та ін. Київ. 2022. 176 с.

Дзюбко Л. В., Мельник І. В. (2024). Психологічний супровід дітей у стані хронічного стресу в умовах війни. *Наукові перспективи* № 8 (50). С. 825-838. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-8(50)-825-838

Допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту: довідник вихователя дошк. навч. закл. / Н.В. Пророк, С.А. Гончаренко, Л.О. Кондратенко та ін., за ред. Н.В. Пророк. Слов'янськ: ПП «Канцлер». 2015. 84 с.

Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38-39. ст. 380). URL: https://zakon.rada.gov.ua /laws/show/2145-19/ed20200318#n2227

Закон України «Про дошкільну освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2024, № 42, ст. 258). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text

Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2006, № 2-3, ст. 36). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/ show/2961-15/ed20121209/find?text=%CF%F1%E8%F5%EE%EB%EE%E3%EE-%EF%E5%E4%E0%E3%EE%E3%B3%F7%ED%E8%E9+%F1%F3%EF%F0%EE%E2%B3%E4#Text

Іванова Т. (2020). Тривога як психологічний феномен. *Львівського університету. Серія психологічні науки*. Вип. 6. С. 72-78. DOI: https://doi.org/10.30970/2522-1876-2020-6-11

Панасенко Е., Мороз А., Ковальова О. (2019). Психолого-педагогічний супровід дітей дошкільного віку у стресових станах. *«Young Scientist»* № 10.1 (74.1). С. 1-4.

Піроженко Т.О. (2021). Психолого-педагогічне просвітництво батьків дітей раннього та дошкільного віку. *Наукова доповідь загальним зборам НАПН України 19 листопада 2021 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 3 (2). С. 1-9. DOI: https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-1-8

Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки: методичний посібник. З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, І.М. Біла, ... Г.П. Лазос; за ред. З. Г. Кісарчук. Київ: Логос. 2015. 232 с.

Ляпунова В., Негрій О. (2024). Використання Eco-maps для розуміння сильних сторін та ресурсів родини, постраждалої внаслідок надзвичайної ситуації. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка* № 1 (32). С. 55-61.

Bowlby J. (1982). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment (2nd ed.). *New York: Basic Books*. URL: https://mindsplain.com/wpcontent/uploads/2020/08/ATTACHMENT_AND_LOSS_VOLUME_I_ATTACHMENT.pdf

Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Mary D. Salter Ainsworth, Mary C. Blehar, Everett Waters, and Sally Wall. Hillsdale, N.J., Erlbaum, New York. 1978. P. 68-70.

Schore A. N. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. Infant Mental Health Journal, 22 (1-2). P. 201-269.

UNICEF (2025). New study outlines who needs extra support and what helps children and adults cope. URL:

References

Batkivstvo bez stresu: posibnyk dlia spetsialistiv. T. Zhuravel, L. Melnyk, H. Romaniuk ta in. Kyiv, 2022. 176 s. [in Ukrainian]

Dziubko L. V., Melnyk I. V. (2024). Psykholohichnyi suprovid ditei u stani khronichnoho stresu v umovakh viiny. *Naukovi perspektyvy* № 8 (50). S. 825-838. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-8(50)-825-838 [in Ukrainian]

Dopomoha ditiam, postrazhdalym v naslidok voiennoho konfliktu: dovidnyk vykhovatelia doshk. navch. zakl. / N. V. Prorok, S. A. Honcharenko, L. O. Kondratenko ta in., za red. N. V. Prorok. Sloviansk: PP «Kantsler», 2015. 84 s. [in Ukrainian]

Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2017, № 38-39, st. 380). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20200318#n2227 [in Ukrainian]

Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2024, № 42, st. 258). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text [in Ukrainian]

Zakon Ukrainy «Pro reabilitatsiiu osib z invalidnistiu» (Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR), 2006, № 2-3, st. 36). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15/ed20121209/find?text=%CF%F1%E8%F5%EE%EB%EE%E3%EE-%EF%E5%E4%E0%E3%EE%E3%B3%F7%ED%E8%E9+%F1%F3%EF%F0%EE%E2% B3%E4#Text [in Ukrainian]

Ivanova T. (2020). Tryvoha yak psykholohichnyi fenomen. Lvivskoho universytetu. *Seriia psykholohichni nauky*. Vypusk 6. S. 72-78. DOI: https://doi.org/10.30970/2522-1876-2020-6-11 [in Ukrainian]

Panasenko E., Moroz A., Kovalova O. (2019). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid ditei doshkilnoho viku u stresovykh stanakh. «*YoungScientist*» № 10.1 (74.1). S. 1-4. [in Ukrainian]

Pirozhenko T. O. (2021). Psykholoho-pedahohichne prosvitnytstvo batkiv ditei rannoho ta doshkilnoho viku. *Naukova dopovid zahalnym zboram NAPN Ukrainy* 19 lystopada 2021 r. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 3 (2). S. 1-9. DOI: https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-1-8 [in Ukrainian]

Psykholohichna dopomoha ditiam u kryzovykh sytuatsiiakh: metody i tekhniky: metodychnyi posibnyk. Z. H. Kisarchuk, Ya. M. Omelchenko, I. M. Bila, ... H. P. Lazos; za red. Z. H. Kisarchuk. K., 2015. 232 s. [in Ukrainian]

Liapunova V., Nehrii O. (2024). Vykorystannia Eco-maps dlia rozuminnia sylnykh storin ta resursiv rodyny, postrazhdaloi v naslidok nadzvychainoi sytuatsii. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika* № 1 (32). S. 55-61. [in Ukrainian]

Bowlby J. (1982). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment (2nd ed.). NewYork: Basic Books. URL: https://mindsplain.com/wpcontent/uploads/2020/08/ATTACHMENT_AND_LOSS_VOLUME_I_ATTACHMENT.pdf [in English]

Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Mary D. Salter Ainsworth, Mary C. Blehar, Everett Waters, and Sally Wall. Hillsdale, N.J., Erlbaum, NewYork. 1978. P. 68-70. [in English]

https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/47-per-cent-of-ukrainians-report-high-stress-levels?utm_source=

Schore A. N. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. Infant Mental Health Journal, 22 (1-2). P. 201-269. [in English]

UNICEF (2025). New study outlines who needs extra support and what helps children and adults cope. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/47-per-cent-of-ukrainians-report-high-stress-levels?utm_source= [in English]

Відомості про авторів:
Гузь Наталія Василівна
nata.guz1824@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

Гузь Володимир Васильович
vv24.org@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-40-49

Матеріал надійшов до редакції 15. 11. 2025 р.
Прийнято до друку 19. 11. 2025 р.

Information about the authors:
Huz Nataliia Vasylivna
nata.guz1824@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Huz Volodymyr Vasyliovych
vv24.org@ukr.net
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-40-49

Received at the editorial office 15. 11. 2025.
Accepted for publishing 19. 11. 2025.

УДК373.5.091.21-056.24:811.161.2

ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ ДО МОВНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Світлана Дубяга, Владислава Дьоміна

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті проаналізовано європейські підходи до мовної освіти учнів з особливими освітніми потребами в контексті реалізації принципів інклюзивної освіти. Окреслено нормативно-правові й концептуальні засади мовної підготовки таких учнів у країнах Європейського Союзу, зокрема з позицій дотримання прав людини, мовного різноманіття та рівного доступу до освіти. Особливу увагу приділено адаптації навчальних програм, використанню індивідуалізованих освітніх траєкторій, універсального дизайну навчання та альтернативних і додаткових засобів комунікації в мовному навчанні. Проаналізовано роль учителя-філолога в забезпеченні ефективного мовного розвитку учнів з особливими освітніми потребами, а також визначено можливості імплементації європейського досвіду в українську освітню практику. Зроблено висновок про доцільність інтеграції європейських освітніх стратегій у систему мовної освіти України з метою підвищення її інклюзивності та якості.

Ключові слова:
інклюзивна освіта; європейський освітній досвід; європейські цінності; мовна компетентність; діти з особливими освітніми потребами.

Resume:
Dubiaha Svitlana, Domina Vladyslava. European approaches to language education of students with special education needs.
The article analyzes European approaches to language education of students with special education needs in the context of implementing the principles of inclusive education. The regulatory and conceptual foundations of language training of such students in the countries of the European Union are outlined, in particular from the standpoint of respecting human rights, linguistic diversity and equal access to education. Particular attention is paid to the adaptation of curricula, the use of individualized educational trajectories, universal learning design and alternative and additional means of communication in language teaching. The role of the philologist teacher in ensuring effective language development of students with special education needs is analyzed, and the possibilities of implementing European experience in Ukrainian educational practice are also identified. A conclusion is drawn on the feasibility of integrating European educational strategies into the language education system of Ukraine in order to increase its inclusiveness and quality.

Key words:
inclusive education; European education experience; European values; language competence; children with special education needs.

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в освітніх системах європейських країн і України зумовлюють переосмислення підходів до мовної освіти з урахуванням принципів інклюзії, рівності та поваги до людської гідності. У контексті євроінтеграційного курсу України особливої актуальності набуває вивчення та впровадження європейських підходів до мовної освіти учнів з особливими освітніми потребами, адже мовна компетентність є ключовим чинником соціалізації, академічного успіху та повноцінної участі особистості в суспільному житті.

Попри наявність нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти в Україні, практика мовної підготовки учнів з особливими освітніми потребами залишається фрагментарною та такою, що не повною мірою відповідає сучасним європейським стандартам. Це виявляється у недостатній адаптації мовних навчальних програм, обмеженому застосуванні індивідуалізованих освітніх траєкторій, універсального дизайну навчання й альтернативних форм комунікації, що ускладнює забезпечення рівного доступу всіх учнів до якісної мовної освіти.

Особливої уваги потребує проблема професійної підготовки педагогів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного мовного середовища. Недостатня сформованість інклюзивної та мовно-методичної компетентності вчителів-філологів, брак системних методичних рекомендацій і дієвих практик, апробованих у європейському освітньому просторі, знижують ефективність реалізації інклюзивного підходу в мовній освіті.

У зв'язку з цим актуалізується проблема осмислення європейського досвіду мовної освіти учнів з особливими освітніми потребами, його наукового аналізу та визначення можливостей адаптації й імплементації в українській освітній системі. Нерозв'язаною залишається суперечність між декларованими на рівні освітньої політики принципами інклюзії та реальним станом мовного навчання учнів з особливими освітніми потребами, що й зумовлює необхідність ґрунтовного дослідження зазначеної проблематики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останнє десятиліття в європейській політиці у сфері освіти спостерігається перехід від поодиноких ініціатив щодо підтримки учнів з особливими освітніми потребами до системного впровадження інклюзивних стратегій, що охоплюють зміни у нормативно-правовій базі, збір даних та моніторинг, розвиток ресурсних центрів і міжвідомчу співпрацю. У цьому контексті мовна освіта набуває особливої ролі як чинник соціалізації та академічної доброчесності, оскільки мовні компетенції визначають можливості учнів брати повноцінну участь у навчальному процесі та житті школи.

Європейська агенція з питань спеціальної та інклюзивної освіти (EASIE) через діяльність збирання статистики і крос-країнові звіти

демонструє, що країни-члени значно різняться за рівнем доступності інклюзивної освіти, проте їхньою спільною рекомендацією є необхідність системного забезпечення підтримки (ресурси, підготовка кадрів, моніторинг). Для мовної освіти це означає потребу в узгоджених національних стандартах адаптації програм та інструментах оцінювання, які враховують різноманітні освітні потреби учнів.

Універсальний дизайн навчання (UDL) сьогодні інтерпретується як ключова рамка для проєктування доступного мовного навчання. Систематичні рев'ю й мета-аналізи свідчать про позитивний вплив застосування UDL-принципів (гнучке представлення матеріалу, множинні способи активізації учнів і демонстрації знань) на участь і навчальні результати учнів з особливими освітніми потребами, водночас автори відзначають потребу в стандартизованих інструментах оцінювання ефективності UDL та в цілому у професійному розвитку вчителів для практичної імплементації. Для мовної освіти UDL пропонує конкретні підходи: варіативні тексти (аудіо/візуальні/спрощені), диференціацію завдань за мовними цілями, інтеграцію мультимедійних ресурсів та альтернативних шляхів володіння мовою.

Розвиток цифрових технологій і засобів допоміжної комунікації (AAC, assistive technology – AT) став важливим трендом у дослідженнях 2018-2025 р. Оглядові статті й емпіричні дослідження показують, що AAC-пристрої, програмне забезпечення для мовленнєвої підтримки та персоналізовані цифрові інструменти можуть значно підвищити перспективи участі в мовних заняттях і сприяти прогресу у вираженні та розумінні мови. Проте в літературі підкреслюються і бар'єри: вартість, нерівний доступ, недостатній рівень підготовки вчителів і складності інтеграції у стандартну навчальну програму. Для України це означає необхідність стратегічного планування впровадження AT з паралельним навчанням педагогів і технічною підтримкою.

Численні дослідження підкреслюють, що педагогічна компетентність – визначальний чинник успіху інклюзивного мовного навчання. Важливим напрямом удосконалення мовної освіти в умовах інклюзії є модернізація системи професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Аналіз європейського досвіду засвідчує доцільність інтеграції модулів з інклюзивної методики у програми підготовки майбутніх учителів, зокрема в частині опанування принципів універсального дизайну навчання, диференціації освітнього процесу та використання альтернативних і додаткових засобів комунікації. Такий підхід сприяє формуванню інклюзивної професійної компетентності педагога, що передбачає здатність проєктувати й реалізовувати мовне навчання з урахуванням різноманіття освітніх потреб учнів.

Важливе значення має поєднання теоретичної підготовки з практичним досвідом роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Запровадження практичних стажувань у класах з інклюзивною формою навчання дозволяє майбутнім учителям отримати досвід використання адаптованих мовних матеріалів, диференційованих методичних прийомів і мовно-комунікативних стратегій, а також сприяє розвитку навичок педагогічної рефлексії та готовності до взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами.

Системний характер професійного розвитку педагогів забезпечується через регулярні курси підвищення кваліфікації, орієнтовані на оновлення мовно-методичних і цифрових компетентностей учителя. У межах таких курсів актуалізується питання впровадження інноваційних педагогічних технологій, використання цифрових і допоміжних комунікаційних засобів, а також опанування сучасних підходів до оцінювання результатів мовного навчання учнів з особливими освітніми потребами.

Окремої уваги заслуговує розвиток міждисциплінарних команд як ефективної моделі супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному мовному середовищі. Співпраця вчителя-філолога з логопедом, практичним психологом, фахівцем інклюзивно-ресурсного центру та іншими спеціалістами забезпечує комплексний підхід до мовного розвитку учнів, сприяє узгодженості освітніх цілей і підвищує ефективність корекційно-розвиткової підтримки. Така командна взаємодія дозволяє своєчасно виявляти освітні труднощі, добирати оптимальні методи мовного навчання та створювати сприятливе комунікативне середовище для всіх учасників освітнього процесу. Дослідження також показують, що готовність вчителя до цифрового інклюзивного навчання потребує окремої уваги – не лише технічних навичок, а й методичної компетентності щодо інтеграції AT у предметне навчання.

Аналітичні звіти Eurydice показують, що політика викладання мов на національному рівні взаємодіє з інклюзією: у багатомовних класах адаптація мовних програм має враховувати як індивідуальні освітні потреби, так і мовне різноманіття як ресурс. Для коректної оцінки мовної компетентності учнів з особливими освітніми потребами необхідні адаптовані інструменти й чіткі інструкції щодо допустимих модифікацій у тестуванні.

На підставі здійсненого огляду наукових досліджень і європейських освітніх практик доцільно сформулювати низку рекомендацій, спрямованих на вдосконалення мовної освіти учнів з особливими освітніми потребами в Україні. Зокрема, актуальним є впровадження принципів універсального дизайну навчання в методичні матеріали з української мови, що передбачає варіативність форм подання навчального контенту, гнучкість у доборі завдань і розширення можливостей демонстрації мовної компетентності учнів. Такий підхід сприятиме підвищенню доступності мовного навчання та забезпеченню активної участі всіх учнів в освітньому процесі.

Водночас перспективним напрямом є поетапне впровадження альтернативних і допоміжних засобів комунікації та технологій підтримки навчання з обов'язковим поєднанням технічного забезпечення з підготовкою педагогічних кадрів. Це дозволить забезпечити методично обґрунтоване використання цифрових інструментів у мовній освіті та сприятиме розвитку мовленнєвих і комунікативних умінь учнів з різними освітніми потребами.

Окремої уваги потребує розроблення національних індикаторів моніторингу інклюзивності мовного навчання, які забезпечували б об'єктивну оцінку рівня доступності, якості й результативності мовної освіти учнів з особливими освітніми потребами. Такі індикатори сприятимуть узгодженню освітньої політики з реальними практиками закладів освіти та стануть основою для ухвалення управлінських рішень.

Крім того, доцільним є ініціювання пілотних емпіричних досліджень, спрямованих на оцінювання ефективності адаптованих мовних методик у конкретних регіональних і шкільних контекстах. Реалізація зазначених рекомендацій дозволить зменшити розрив між задекларованими нормативними принципами інклюзії та практикою мовного навчання, а також сприятиме підвищенню якості й результативності мовної освіти учнів з особливими освітніми потребами в Україні.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз європейських підходів до мовної освіти учнів з особливими освітніми потребами та визначення можливостей їх адаптації й імплементації в українську освітню практику з урахуванням принципів інклюзивності, доступності та якості освіти.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

1. Проаналізувати теоретико-концептуальні засади мовної освіти учнів з особливими освітніми потребами в європейському освітньому просторі;

2. Охарактеризувати основні європейські підходи та моделі мовного навчання в умовах інклюзивної освіти;

3. Виявити ефективні педагогічні практики адаптації мовних навчальних програм до освітніх потреб учнів з особливими освітніми потребами;

4. Розкрити роль учителя-філолога в реалізації інклюзивного підходу до мовної освіти;

5. Визначити можливості адаптації європейського досвіду мовної освіти учнів з особливими освітніми потребами до реалій української освітньої системи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні європейські підходи до мовної освіти учнів з особливими освітніми потребами (ООП) ґрунтуються на принципах інклюзивної освіти, які передбачають рівний доступ до якісного навчання незалежно від психофізичних, когнітивних чи сенсорних особливостей учнів. Мовна освіта в цьому контексті розглядається як ключовий компонент формування комунікативної компетентності, соціальної активності, критичного мислення та освітньої автономії особистості. Такий підхід забезпечує не лише опанування навчальних компетенцій, а й соціалізацію учнів, формування їхньої здатності до ефективної взаємодії в різноманітних комунікативних ситуаціях.

Європейські освітні системи орієнтуються на компетентнісну парадигму навчання, відповідно до якої мовні знання, уміння й навички мають носити функціональний характер і забезпечувати реальні можливості інтеграції учнів у навчальне та соціальне середовище. Для учнів з ООП це передбачає відхід від уніфікованих вимог і посилення індивідуалізації мовного навчання з урахуванням їхніх освітніх потреб, пізнавальних можливостей, темпу засвоєння матеріалу та особистісних особливостей. Такий індивідуалізований підхід дозволяє формувати мовні компетенції в контексті життєво значущих ситуацій, підвищувати мотивацію до навчання та створювати умови для розвитку самостійності учнів.

У практиці країн Європейського Союзу інклюзивна мовна освіта реалізується через поєднання кількох взаємопов'язаних підходів: універсального дизайну навчання (UDL), диференціації та індивідуалізації освітнього процесу, міждисциплінарної підтримки, а також використання допоміжних комунікативних технологій і цифрових інструментів. Принципи універсального дизайну навчання передбачають створення таких мовних освітніх середовищ, які є доступними для максимально широкого кола учнів без необхідності подальшої адаптації. У мовному навчанні це виявляється в гнучкому представленні навчального матеріалу –

поєднанні текстових, аудіо- й візуальних ресурсів, варіативності завдань та можливості альтернативних способів демонстрації мовної компетентності, таких як усні відповіді, проєкти, мультимедійні продукти та інтерактивні вправи.

Диференціація мовного навчання передбачає адаптацію змісту, методів і темпу навчання до індивідуальних можливостей учнів з ООП. В європейській практиці широко застосовуються індивідуальні освітні плани (IEP), які визначають конкретні цілі мовного розвитку, форми оцінювання, необхідні види підтримки та стратегії навчання. Це дозволяє не лише забезпечити рівний доступ до освіти, а й створює умови для максимально ефективного розвитку кожного учня, враховуючи його унікальні можливості та потреби.

Особлива роль у реалізації європейських підходів належить учителю-філологу, який у сучасному освітньому дискурсі виступає не просто транслятором знань, а фасилітатором мовного розвитку, координатором освітньої взаємодії та активним учасником міждисциплінарної команди. Професійна діяльність учителя-філолога в інклюзивному середовищі передбачає володіння інклюзивною компетентністю, що включає знання про різні категорії особливих освітніх потреб, уміння адаптувати навчальні матеріали, застосовувати диференційовані методи навчання та ефективно використовувати альтернативні й допоміжні засоби комунікації. Європейський досвід демонструє доцільність постійного професійного розвитку педагогів через курси підвищення кваліфікації, педагогічні тренінги та участь у міждисциплінарних командах разом із логопедами, психологами та спеціальними педагогами.

Важливим елементом інклюзивного мовного навчання є використання альтернативних і додаткових засобів комунікації (AAC) та цифрових технологій. Використання AAC забезпечує підтримку мовленнєвого розвитку учнів із порушеннями мовлення, слуху, інтелектуального розвитку або комбінованими порушеннями, дозволяючи ефективно розвивати рецептивні та продуктивні мовні уміння, розширювати словниковий запас і формувати навички комунікативної взаємодії. Цифрові платформи, навчальні застосунки та мультимедійні інструменти сприяють підвищенню мотивації до навчання, дозволяють гнучко адаптувати матеріали до потреб конкретного учня та підтримують індивідуалізацію освітнього процесу. У той же час європейська практика підкреслює важливість педагогічно обґрунтованого використання технологій і належної підготовки вчителів для забезпечення ефективності такого навчання.

Аналіз європейських практик дозволяє визначити ключові напрями адаптації цих підходів до української системи мовної освіти, що можуть забезпечити підвищення ефективності навчання учнів з особливими освітніми потребами та інтеграцію інклюзивних принципів у повсякденну педагогічну практику. Насамперед, йдеться про системне впровадження принципів універсального дизайну навчання (UDL) у шкільні програми з української мови та літератури. Це передбачає розроблення навчальних матеріалів, які забезпечують гнучке подання інформації, різноманітні способи засвоєння та демонстрації знань, а також враховують індивідуальні навчальні потреби та особливості сприйняття учнів. Інтеграція UDL сприяє створенню освітнього середовища, максимально доступного для всіх учнів, і дозволяє зменшити потребу у подальшій адаптації навчальних програм.

Особлива увага приділяється посиленню практики розроблення індивідуальних освітніх траєкторій для учнів з ООП. Індивідуальні освітні плани повинні визначати конкретні цілі розвитку мовних компетентностей, оптимальні методи навчання, форми оцінювання та види підтримки, які забезпечують максимально ефективне засвоєння навчального матеріалу. Такий підхід дозволяє враховувати різноманітні пізнавальні можливості, темп навчання та індивідуальні особливості учнів, а також забезпечує прозорість і контроль результатів навчання.

Активне залучення міждисциплінарних команд у навчально-виховний процес є ще одним ключовим напрямом адаптації європейських практик. Співпраця вчителя-філолога з логопедами, практичними психологами, спеціальними педагогами та іншими фахівцями дозволяє створювати комплексну систему підтримки учнів, своєчасно виявляти освітні труднощі та розробляти ефективні стратегії їх подолання. Така командна взаємодія сприяє формуванню цілісного освітнього середовища, в якому реалізуються принципи інклюзії, взаємної поваги та індивідуалізації навчання.

Крім того, доцільним є включення інклюзивно-орієнтованих мовно-методичних курсів до програм підготовки майбутніх учителів-філологів, що дозволяє закласти професійні компетентності у сфері інклюзивної педагогіки ще на етапі здобуття освіти. Створення методичних рекомендацій щодо використання альтернативних і додаткових засобів комунікації (AAC), цифрових платформ і мультимедійних ресурсів у навчальному процесі забезпечить педагогам практичні інструменти для адаптації навчання під потреби конкретних учнів. Запровадження системи безперервного

професійного розвитку педагогів, яка включає курси підвищення кваліфікації, тренінги та участь у міждисциплінарних проєктах, дозволить підтримувати актуальність знань і методик та сприятиме формуванню високого рівня інклюзивної компетентності вчителів.

Реалізація зазначених напрямів створює передумови для підвищення доступності, якості та результативності мовної освіти учнів з особливими освітніми потребами в Україні, сприяє гармонійному поєднанню політики інклюзії та практичних рішень у школах і наближає національну освітню систему до європейських стандартів компетентнісного підходу, рівного доступу до освіти та соціальної інтеграції всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей.

Висновки. Проведений аналіз теоретичних джерел, нормативно-правових документів та практик країн Європейського Союзу засвідчив, що сучасні європейські підходи до мовної освіти учнів з особливими освітніми потребами ґрунтуються на засадах інклюзивності, рівності та доступності освіти, а також на визнанні мовного, когнітивного й культурного різноманіття як невід'ємної цінності освітнього процесу. У європейському освітньому просторі мовна освіта розглядається не лише як засіб формування комунікативної та мовленнєвої компетентності, а й як вагомий соціально-педагогічний ресурс, що сприяє соціальній інтеграції, академічній успішності та самореалізації учнів з особливими освітніми потребами.

Установлено, що результативність мовної підготовки зазначеної категорії учнів забезпечується системним упровадженням універсального дизайну навчання, який передбачає гнучкість у поданні навчального матеріалу, варіативність завдань і застосування альтернативних форм демонстрації навчальних досягнень. Важливими складниками є також адаптація та модифікація навчальних програм, індивідуалізація освітніх траєкторій і використання альтернативних і додаткових засобів комунікації, що дозволяють враховувати індивідуальні мовні та пізнавальні можливості учнів. Значну роль у реалізації зазначених підходів відіграє міждисциплінарна взаємодія педагогів, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, психологів і батьків, яка забезпечує комплексний супровід мовного розвитку учнів у межах інклюзивного освітнього середовища.

З'ясовано, що ефективна імплементація європейського досвіду в українську систему мовної освіти передбачає цілеспрямоване підвищення рівня інклюзивної та мовно-методичної компетентності вчителів-філологів. Це зумовлює потребу в оновленні змісту фахової підготовки педагогічних кадрів, посиленні практико-орієнтованої складової навчання, а також упровадженні системи безперервного професійного розвитку педагогів. Водночас актуальним залишається завдання розроблення науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо організації мовного навчання учнів з особливими освітніми потребами з урахуванням національного освітнього контексту.

Доведено доцільність системного та поетапного запровадження європейських підходів до мовної освіти в Україні, що має ґрунтуватися на поєднанні інноваційних педагогічних технологій, нормативного забезпечення та методичної підтримки вчителів. Такий підхід сприятиме зменшенню розриву між задекларованими на рівні освітньої політики принципами інклюзії та реальною педагогічною практикою, а також підвищенню якості й доступності мовної освіти учнів з особливими освітніми потребами.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаються в експериментальній перевірці ефективності інклюзивних мовних методик у закладах загальної середньої освіти, розробленні моделей професійної підготовки та методичного супроводу вчителя-філолога до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, а також у вивченні потенціалу цифрових і допоміжних технологій у забезпеченні доступності та результативності мовної освіти учнів з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

Думітру, К. (2025). Альтернативні та допоміжні засоби комунікації в розвитку мовних навичок учнів з особливими освітніми потребами. *Освітні науки.* 15 (2). 170 с. URL: https://www.mdpi.com/2227-7102/15/2/170

Гольмберг, Й., & Шеллекенс, П. (2023). Універсальний дизайн навчання у формальних шкільних структурах Європи: систематичний огляд. *Освітні науки*. 13 (9). 867 с. URL: https://www.mdpi.com/2227-7102/13/9/867

Клімова, Б., & Замборова, К. (2023). Використання допоміжних технологій у вивченні англійської мови як іноземної: систематичний огляд. *Сучасні освітні технології.* 4. 481. URL: https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/9jqEqxZl/

References

Dumitru, K. (2025). Augmentative and alternative communication tools in the development of language skills of students with special education needs. Education Sciences, 15(2), 170. https://www.mdpi.com/2227-7102/15/2/170 [in English]

Holmberg, J., & Shellekens, P. (2023). Universal design for learning in formal school structures in Europe: A systematic review. Education Sciences, 13 (9), 867. https://www.mdpi.com/2227-7102/13/9/867 [in English]

Klimova, B., & Zamborova, K. (2023). Use of assistive technologies in teaching English as a foreign language: A systematic review. Modern Education Technologies, 4, 481. https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/9jqEqxZl/ [in Ukrainian]

Паустовська, М., Литовченко, С., Марієв, Д., & Базиляк, Н. (2024). Підходи до інклюзивного навчання іноземних мов у вищій освіті. SCTCONF_2024: матеріали конференції. URL: https://repository.ldufk.edu.ua/items/e7122d93-c95c-459e-b00a-a61c65d6a619

Потапюк, Л., & Сасюк, А. (2025). Інтеграція штучного інтелекту як сучасного навчального інструменту в українське інклюзивне освітнє середовище. *Освітологічний дискурс.* 47 (4). С. 35-43. URL: https://od.kubg.edu.ua/ index.php/journal/article/view/1176

Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2019). Інклюзивна освіта: від основ до практики. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаченка НАПН України. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/course/tekhnolohii-komunikatsii-v-inkliuzyvnomu-osvitnomu-seredovyshchi

Малинович, Л. М., & Адамюк, Н. Б. (2023). Технології забезпечення комунікативної доступності освітнього середовища для осіб з порушеннями слуху: методичні рекомендації. Київ: НАПН України. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739461

Освітній простір без бар'єрів: як створювати середовище для розвитку ключових компетентностей учнів з ООП у початковій школі за принципами UDL. (2025). Платформа «Інклюзивна освіта». URL: https://vseosvita.ua/library/stattia-osvitnii-prostir-bez-barieriv-iak-stvoriuvaty-seredovyshche-dlia-rozvytku-kliuchovykh-kompetentnostei-uchniv-z-oop-u-pochatkovii-shkoli-za-pry-983830.html

Міністерство освіти і науки України. (2023). Універсальний дизайн в освіті: концептуальні засади та виклики впровадження. Київ: МОН України. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi80/0060464.pdf

European School Education Platform. (2025). Inclusive Language Learning and UDL. URL: https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses/inclusive-language-learning-and-udl

Оржель, О., та ін. (2025). Інклюзивна освіта як стратегія: держава політика рівних можливостей. *Теоретичні та прикладні питання державотворення*. URL: https://taais.oridu.odessa.ua/article/view/336151

Dmytriieva, I., Dovhaliuk, T., Sobchuk, A., Shevchenko, O., & Biliuk, O. (2025). Інноваційні підходи до впровадження інклюзивної освіти у закладах вищої освіти України. *Seminars in Medical Writing and Education*. № 4. URL: https://repository.pdmu.edu.ua/items/de0952db-20c0-4b2c-b55b-ddff10d2388e

Paustovska, M., Lytovchenko, S., Mariev, D., & Baziliak, N. (2024). Approaches to inclusive foreign language teaching in higher education. SCTCONF_2024 Conference Proceedings. https://repository.ldufk.edu.ua/items/e7122d93-c95c-459e-b00a-a61c65d6a619 [in Ukrainian]

Potapiuk, L., & Sasiuk, A. (2025). Integration of artificial intelligence as a modern educational tool in the Ukrainian inclusive educational environment. Educological Discourse, 47 (4), 35-43. https://od.kubg.edu.ua/ index.php/ journal/article/view/1176 [in English]

Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2019). Inclusive education: From basics to practice. Kyiv: M. Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology, NAPS of Ukraine. https://pedagogy.lnu.edu.ua/course/tekhnolohii-komunikatsii-v-inkliuzyvnomu-osvitnomu-seredovyshchi [in Ukrainian]

Malynovych, L. M., & Adamiuk, N. B. (2023). Technologies to ensure communicative accessibility of the educational environment for persons with hearing impairments: Methodological recommendations. Kyiv: NAPS of Ukraine. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739461 [in Ukrainian]

Inclusive educational space without barriers: How to create an environment for the development of key competencies of students with SEN in primary school according to UDL principles. (2025). Inclusive Education Platform. https://vseosvita.ua/library/stattia-osvitnii-prostir-bez-barieriv-iak-stvoriuvaty-seredovyshche-dlia-rozvytku-kliuchovykh-kompetentnostei-uchniv-z-oop-u-pochatkovii-shkoli-za-pry-983830.html [in Ukrainian]

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2023). Universal design in education: Conceptual foundations and implementation challenges. Kyiv: MES Ukraine. https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi80/0060464.pdf [in Ukrainian]

European School Education Platform. (2025). Inclusive Language Learning and UDL. https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses/inclusive-language-learning-and-udl [in English]

Orzhel, O., et al. (2025). Inclusive education as a strategy: State policy of equal opportunities. Theoretical and Applied Issues of State Building. https://taais.oridu.odessa.ua/article/view/336151 [in Ukrainian]

Dmytriieva, I., Dovhaliuk, T., Sobchuk, A., Shevchenko, O., & Biliuk, O. (2025). Innovative approaches to implementing inclusive education in higher education institutions in Ukraine. Seminars in Medical Writing and Education, No. 4. https://repository.pdmu.edu.ua/items/de0952db-20c0-4b2c-b55b-ddff10d2388e [in English]

Відомості про авторів:
Дубяга Світлана Миколаївна
svetlana_107@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

Дьоміна Владислава Ігорівна
vladyslava.domina@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, м. Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-50-55

Матеріал надійшов до редакції 10.10.2025 р.
Прийнято до друку 07.11.2025 р.

Information about the authors:
Dubiaha Svitlana Mykolaivna
svetlana_107@ukr.net
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Domina Vladyslava Igorivna
vladyslava.domina@mspu.edu.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-50-55

Received at the editorial office 10.10.2025.
Accepted for publishing 07.11.2025.

УДК 378.016(477): 37.014.25

ВПЛИВ МІЖНАРОДНИХ ПРОЄКТІВ НА ДОСКОНАЛІСТЬ НАВЧАННЯ І ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

Тетяна Коноваленко[1], Людмила Загоруйко[2]

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького[2]
Київський національний університет імені Тараса Шевченка[2]

Анотація:
У статті розкрито вплив міжнародних проєктів на навчання і викладання в українських закладах вищої освіти, окреслено переваги, можливості, ризики, слабкі сторони і перспективи подальшого вдосконалення цих процесів через використання інструментарію проєктної діяльності. Розглянуто позитивний досвід реалізованих проєктів, спрямованих на академічну мобільність (програми обміну студентів і викладачів, спільні освітні програми із закордонними ЗВО, програми подвійних дипломів); проведення наукових досліджень; створення і функціювання міжнародних асоціацій, консорціумів, мереж і кластерів; розбудову вищої освіти; розвиток міжнародного співробітництва та обмін досвідом.

Ключові слова:
міжнародні проєкти; вища освіта; якість освіти; досконалість; навчання і викладання; академічна мобільність; освітні програми; освітнє середовище.

Resume:
Konovalenko Tetiana, Zagoruiko Liudmyla. The impact of international projects on learning and teaching excellence in Ukrainian higher education.
The article reveals the issues of crucial role of international projects in modernizing higher education in Ukraine, directly influencing teaching, learning, and overall quality assurance in accordance with national legislation and European standards. The National Agency for Higher Education Quality Assurance (NAQA) recognizes the importance of these projects in adopting student-centered approaches, promoting academic freedom, and integrating research with education. NAQA's annual reports highlight the role of international projects and mobility programmes in equipping students with competencies that align with the UN's Sustainable Development Goals. International cooperation, particularly through programs like Erasmus+, serves as a key driver for knowledge transfer, innovation exchange, and capacity building. Erasmus+ is particularly influential through its key actions: Key Action 1 (KA1) - Mobility: Promotes academic mobility for students and staff, exposing them to diverse pedagogical methods, classroom formats, and quality assurance practices. This includes virtual exchanges, which have become vital during wartime. Key Action 2 (KA2) - Cooperation: Facilitates the development and improvement of educational programmes, including interdisciplinary curricula, aligning them with European standards and labour market needs. These projects implement problem-based learning, project-based learning, and other active learning methods. Key Action 3 (KA3) - Policy Support: Supports reforms in education, vocational training, youth, and sports. Jean Monnet Actions: Promote excellence in teaching and research on European integration, encouraging new courses and research initiatives.
Projects funded by other programmes, such as Horizon Europe, also have a significant impact. Although focused on research and innovation, they foster a strong link between learning and research. For example, Marie Skłodowska-Curie Actions (MSCA) support doctoral and postdoctoral programmes, creating an academic environment that encourages cross-border, inter-sectoral, and interdisciplinary mobility, which directly impacts the quality of education and career development.

Key words:
international projects; higher education; quality of education; excellence; learning and teaching; academic mobility; study programmes; educational environment.

Постановка проблеми. З моменту проголошення незалежності України у 1991 році й до сьогодні її система освіти суттєво змінилась. У різні періоди розвитку освіти незалежної держави її реформи мали різні темпи і фокуси; деякі з них були успішними, деякі не спрацьовували, деякі припинялись і знову розпочинались.

Стосовно реформування вищої освіти, найбільш глобальними ініціативами стали: упровадження Болонської системи у 2005 році; задекларована у 2014 році Законом України «Про вищу освіту» автономія ЗВО; зміна принципу фінансування ЗВО у 2019 році. Водночас, для адміністрації, штату працівників і студентів відбувались також події, які негативно впливали і продовжують впливати на якість освіти, доступ до неї, наявність рівних можливостей тощо. У 2014 році такими подіями стали анексія Криму та окупація частини Луганської і Донецької областей російською федерацією. В Україні з'явилися ЗВО, спочатку ізольовані, а потім – переміщені; разом з тим, щодо їх діяльності не було чіткого законодавства і системної підтримки. У 2020 році перед освітянами й студентами постала низка викликів, спричинених пандемією COVID-19. А з 24 лютого 2022 року розпочалася нова хвиля переміщень ЗВО, втрати людського капіталу, знищення і пошкодження університетської інфраструктури тощо. Але, хоч такі чинники і гальмують процеси реформування вищої освіти в Україні, проте навіть у критичних умовах прагнення нашої держави стати рівноправним членом Європейського Союзу слугує орієнтиром до невпинного розвитку всіх галузей її економіки, у тому числі й освітньої.

У «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки» передбачено активізацію співпраці України та Європейського Союзу у сфері вищої освіти, зокрема щодо:

- реформування та модернізації системи вищої освіти;
- сприяння зближенню у сфері вищої освіти в рамках Болонського процесу;

– покращення якості та підвищення важливості вищої освіти;
– поглиблення співробітництва між закладами вищої освіти;
– розширення можливостей закладів вищої освіти;
– активізації мобільності студентів, наукових, науково-педагогічних та педагогічних працівників (*Стратегія…*, 2022).

«Дорожня карта європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року» є ще одним стратегічним документом, який окреслює заплановані зміни у системі освіти, у тому числі й вищої, для її модернізації та «з метою формування візії, визначення цілей та завдань для гармонізації секторальних політик та законодавства у сферах освіти і науки з європейськими на шляху до підготовки переговорів та повноцінного членства України в Європейському Союзі» (*Дорожня карта…*, 2023).

Отже, незважаючи на гостру геополітичну ситуацію в усьому світі та у зв'язку з тим, що Україна є демократичною державою з чітким курсом на європейську інтеграцію, важливим інструментом підтримки державної політики у сфері вищої освіти, інституційної спроможності закладів вищої освіти, їхнього академічного персоналу і здобувачів є міжнародні проєкти, які включають програми обміну студентами та викладачами, спільні освітні програми, дослідницькі ініціативи, а також участь у діяльності міжнародних організацій та консорціумів.

На поточний час українськими ЗВО реалізується велика кількість міжнародних проєктів та забезпечується довготривалий ефект від проєктів, які реалізувалися раніше. Аналітичні звіти і статистичні дані можливо простежити на рівні самих ЗВО, проєктних консорціумів, представництв окремих програм, фундацій, благодійних та інших організацій. При цьому, систематизованої інформації про загальний вплив міжнародних проєктів на розвиток вищої освіти України або її окремі напрями і сфери, наприклад, модернізацію навчання і викладання, відсутній.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Передбачені «Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки» завдання реформування та модернізації системи вищої освіти; сприяння зближенню у сфері вищої освіти в рамках Болонського процесу; покращення якості та підвищення важливості вищої освіти; поглиблення співробітництва між закладами вищої освіти; розширення можливостей закладів вищої освіти; активізації мобільності студентів, наукових, науково-педагогічних та педагогічних працівників через співпрацю з Європейським Союзом передбачають прямий або непрямий вплив на удосконалення навчання і викладання. За три роки реалізації цих завдань вже зроблено суттєвий внесок в розбудову вищої освіти, проте регламентовані схваленим за день до початку війни рф проти України документом заходи не вдається реалізувати в запланованому обсязі і у встановлені терміни, зокрема наведена Ю. Вітренком аналітика Звіту про хід реалізації у 2022–2023 роках Стратегії констатує, що 45% завдань були відтермінованими. Він також зазначає, що окреслені у пояснювальній записці до Звіту цілі і завдання Стратегії як «детальна дорожня карта для відбудови та продовження реформування системи вищої освіти в післявоєнний період» (Вітренко, 2024, с. 5) об'єктивно не можуть стати такою «детальною дорожньою картою» для вищої освіти післявоєнної України.

Проте, незважаючи на функціонування у воєнний час та колізії, пов'язані з національною нормативно-правовою базою, усі українські ЗВО масштабують своє залучення до інтернаціоналізації, а студентство і академічний персонал беруть активну участь у міжнародних проєктах, що передбачається внутрішніми документами ЗВО, і зокрема, є важливою частиною Стратегій їхнього розвитку. Більш того, у багатьох університетах є окремі стратегії інтернаціоналізації.

У доповіді «Перспективи розвитку вищої освіти України у контексті війни та європейської інтеграції» С. Цимбалюк та І. Дегтярьової в рамках реалізації Проєкту «Польсько-українська співпраця представницьких організацій ректорів для вдосконалення діяльності закладів вищої освіти» зазначено, що у 2022–2023 рр. викликами в організації навчання в університетах України були створення безпекових умов, проблеми з електропостачанням, опаленням, загрози блекауту, складності проведення онлайн занять, складності у доступі до онлайн курсів, у комунікації. Насправді проблем, які впливають на навчання і викладання під час війни, набагато більше, адже ЗВО долають численні виклики, пов'язані з постійними обстрілами й руйнуванням інфраструктури, функціюванням в умовах переміщення, емоційним і професійним вигоранням здобувачів і викладачів, іншими психологічними і соціоемоційними проблемами тощо. У рамках цього проєкту досліджуються: розвиток якісної системи вищої освіти і вдосконалення наукового простору, науково-технічна модернізація закладів вищої освіти України і Польщі, інтеграція української вищої освіти у європейський простір і висвітлюються у періодичних його звітах.

Зацікавленість українських ЗВО можливістю удосконалення навчання й викладання через залучення до міжнародних проєктів спонукає академічну спільноту і студентську молодь брати участь у різноманітних ініціативах, які прямо або опосередковано підвищують якість освіти, інформують про науково-методичні інновації, конструктивні рішення і надихають на покращення освітнього процесу через відповідні зміни. Крім того, у межах реалізації освітніх програм ще одним чинником, що спонукає до розвитку в цьому аспекті, є підкритерій оцінювання якості освітніх програм 4.5 «Навчання, викладання та наукові дослідження, пов'язані з інтернаціоналізацією діяльності закладу вищої освіти (ЗВО)» під час проходження акредитації. Представники Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти зазначають, що «набуття міжнародного досвіду українськими викладачами, а також ширше залучення фахових іноземних лекторів до викладання на освітніх програмах, як правило, сприяє підвищенню їх якості, впровадженню гарних іноземних практик викладання окремих дисциплін» (Стукало, 2020). Набувається такий досвід переважно у процесі реалізації проєктів, спрямованих на академічну мобільність викладачів. Важливою також є участь студентів у програмах студентських обмінів, програмах двох або спільних дипломів, міжнародних літніх/зимових школах, конференціях, тренінгах, індивідуальних грантових програмах тощо. Н. Стукало вказує, що «розвиток програм двох дипломів та спільних (подвійних) дипломів забезпечує бенчмаркінг відносно аналогічних іноземних ОП, імплементацію гарних іноземних практик і покращення якості ОП» (Стукало, 2020). Водночас заступниця голови Національного агентства підкреслює, що «застосування усього різноманіття форм і методів інтернаціоналізації ОП не є самоціллю, набагато важливішим є аналіз їхньої ефективності з точки зору підвищення якості підготовки фахівців за даною освітньою програмою та її змістовного наповнення», зокрема, «яким чином кожна конкретна міжнародна активність реально покращила якість навчання та викладання у межах конкретної освітньої програми» (Стукало, 2020).

Важливий внесок у вдосконалення навчання і викладання робить Національний Еразмус+ офіс в Україні, основними інструментами якого є проєктна діяльність та інтернаціоналізація. Місією Офісу є розвиток потенціалу української освіти, молоді та спорту в межах наскрізних пріоритетів Програми ЄС Еразмус+ для подолання глобальних викликів та наближення європейської інтеграції України, розбудова інтернаціоналізації закладів освіти та молодіжних організацій на основі можливостей міжнародної співпраці, результатів проєктів та інших ресурсів для стійкого розвитку, цифровізації та інклюзії, за підтримки і у співпраці з ЄС. Крім інформування і сприяння у підготовці українськими ЗВО проєктних заявок, Офіс активно організовує заходи, спрямовані на вирішення актуальних проблем вищої освіти в Україні. Так, 15–16 липня 2025 р. відбувся ТАМ захід – міжнародний круглий стіл «Забезпечення якості викладання і навчання в умовах надзвичайних і кризових ситуацій», організований Офісом спільно з Міністерством освіти і науки України та командою Національних експертів з реформування вищої освіти Програми ЄС Еразмус+ (HERE team) за підтримки SPHERE, EACEA та за участі ТАМ експерта – професора Sophie Guillet, керівника відділу співробітництва Департаменту європейських і міжнародних справ, Вищої ради з оцінювання досліджень і вищої освіти Франції (High Council for the Evaluation of Research and Higher Education – Hcéres, France), співголови тематичної групи експертів із забезпечення якості Групи супроводу Болонського процесу (Bologna Follow-up Group). Учасники Круглого столу суттєво покращили своє розуміння ключових концепцій забезпечення якості та їх адаптації до надзвичайних та кризових ситуацій, позитивно оцінили свою здатність розробляти інструменти оцінювання для забезпечення якості викладання і навчання в надзвичайних і кризових ситуаціях та стратегії покращення викладання і навчання у ЗВО, що стикаються з надзвичайними та кризовими ситуаціями. За підсумками Круглого столу планується підготувати пропозиції щодо забезпечення якості викладання і навчання в умовах надзвичайних і кризових ситуацій з урахуванням досвіду інших країн і досліджень ЄПВО (Національний Еразмус+ офіс в Україні, 2025).

Ще у 2007 році у доповіді «Як виміряти інтернаціональність та інтернаціоналізацію закладів вищої освіти. Індикатори і ключові показники», Уве Бранденбург і Гео Федеркейл звернули увагу на те, що аналізу впливу інтернаціоналізації на навчання і викладання у ЗВО не приділяється необхідної уваги. Вони акцентують на тому, що кількісний аналіз повинен стосуватися не тільки академічної мобільності студентів і викладачів, але й насамперед адміністративного персоналу і представників сервісних підрозділів, які безпосередньо впливають на реалізацію освітнього процесу. Цікаво, що одним із показників оцінки інтернаціоналізації навчання і викладання У. Бранденбург і Г. Федеркейл

вважають наявність лекцій щодо інтеркультурного навчання, тренінгів щодо підготовки міжнародних заявок. Наголошують науковці й на важливості з'ясування ролі міжнародних мереж, що підтримують навчання і викладання, та членстві студентів і викладачів у міжнародних спеціалізованих мережах й асоціаціях. Обов'язково здійснюється оцінка фінансування інтернаціоналізованого навчання і викладання. Також до уваги має братися кількість іншомовних програм, іноземних мов для вивчення у ЗВО (Brandenburg, & Federkeil, 2007).

У третьому виданні EAIE Barometer за результатами опитувань щодо стану інтернаціоналізації у європейській вищій освіті окреслено її пріоритети і проблеми. Хоча опитувальник не містив прямих запитань щодо впливу міжнародної діяльності на навчання і викладання, тим не менш релевантні аспекти, як-от кризовий менеджмент, цифровізація, інклюзія і різноманіття, добробут студентів і штату, віртуальні заходи з інтернаціоналізації, надали розуміння тенденцій такого впливу. Так, у межах Еразмус+ усе більшої популярності набувають змішані інтенсивні програми (blended intensive programmes (BIPs)), окреслені Європейською Комісією як «короткі, інтенсивні програми, що використовують інноваційні шляхи навчання і викладання, у тому числі використання онлайн співпраці» (European Commission, 2023, n.p.). До того ж, останнім часом ці програми особливо активізувалися саме у Східній Європі і Західній Азії. Це опитування виявило, що висловлені у 2018 році передбачення щодо дистанційного, онлайн і змішаного міжнародного навчання стали головною особливістю вищої освіти. Наразі найбільш актуальними питаннями було названо посилення інтернаціонального / інтеркультурного змісту навчальних планів та віртуальні заходи з інтернаціоналізації. До опитування долучалися й респонденти з України. Національні інтереси у сфері вищої освіти щодо позитивного впливу міжнародної діяльності на навчання і викладання збігаються з європейськими та набули ще більш активного впровадження під час воєнного стану.

Удосконалення навчання і викладання має передбачатися у стратегії розвитку ЗВО і його фінансовій політиці. При цьому, долучатися до цього процесу мають усі учасники освітнього процесу від топ-менеджменту до науково-педагогічних працівників і здобувачів. Відповідно до Методичних рекомендацій процес інтернаціоналізації, у т. ч. й навчання і викладання, «має йти одночасно зверху вниз і знизу вгору. Вище керівництво задає загальний тон, інституційні цінності, фіксує пріоритети, а безпосередня творча робота виконується членами викладацького і адміністративного складу» (*Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні*, 2016). У них також наголошується на інституційній відкритості і готовності до перегляду існуючих практик і процедур, заохоченні адаптивної бюрократії, рекрутингу і розвитку людського потенціалу для інтернаціоналізації. Рекомендується здійснювати внутрішнє оцінювання цих факторів та трансформацію їх у показники якості цього процесу (*Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні*, 2016).

Нам імпонує думка К. Баркхольта, що «у системі вищої освіти найбільш яскравим прикладом інтернаціоналізації є Болонський процес. Він являє собою найбільший процес структурної гармонізації систем освіти в світі» (Баркхольт, 2005, с. 33). Більш того, підкреслимо, що саме залучення української вищої освіти до Болонського процесу докорінно змінило якість вищої освіти, навчання і викладання у ЗВО України.

У процесі синергії удосконалення навчання й викладання з реалізацією міжнародних проєктів важливо також створювати можливості для формування транскультурної компетентності, як «готовності випробовувати нові способи мислення, дії і взаємодії в рамках культури інших; здатності «засвоювати» релігію, літературу і образотворче мистецтво іншої культури для креативних ідей і уявлень, які можуть збагатити власні віру, характер і стиль життя; здатності усного спілкування, використання невербальної і письмової системи комунікації в іншій культурі; здатності застосовувати інтеркультурне розуміння, уяву і комунікативну майстерність у проєктах якості життя, що передбачають транснаціональне співробітництво» (*Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні*, 2016, с. 42).

Р. Карп виділяє сім етапів впровадження головних принципів інтернаціоналізації вищої освіти на рівні закладу вищої освіти, які, зокрема, дотичні й до планування та аналізу впливу міжнародних проєктів на навчання і викладання: аналіз національної політики, визначення власних можливостей та пріоритетів, вивчення досвіду інших закладів освіти (зарубіжних чи вітчизняних), вибір індивідуальних стратегій інтернаціоналізації, впровадження програмних та організаційних стратегій, моніторинг результатів, імплементація результатів інтернаціоналізації вищої освіти (Карп, 2024, с. 5).

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття впливу міжнародних проєктів на навчання і викладання в українських ЗВО, а також виокремлення перспектив подальшого

вдосконалення цих процесів через використання інструментарію проєктної діяльності. Розглянемо в цьому аспекті потенціал проєктів, спрямованих на академічну мобільність (програми обміну студентів і викладачів, спільні освітні програми із закордонними ЗВО, програми подвійних дипломів); проведення наукових досліджень; створення і функціювання міжнародних асоціацій, консорціумів, мереж і кластерів; розбудову вищої освіти; розвиток міжнародного співробітництва та обмін досвідом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Узгодження процесів реалізації міжнародних проєктів та удосконалення навчання і викладання у ЗВО України має бути узгодженим з чинним законодавством, швидко реагувати на його зміни та бути спрямованим на забезпечення і невпинне підвищення якості освіти. Так, відповідно до Критерію 4 «Навчання і викладання за освітньою програмою» «Роз'яснень щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми» Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти методи, засоби та технології навчання і викладання мають відповідати вимогам студентоцентрованого підходу та принципам академічної свободи; має забезпечуватися поєднання навчання і досліджень, оновлення змісту освітніх компонентів на основі наукових досягнень і сучасних практик у відповідній галузі. Крім того, навчання, викладання та наукові дослідження мають бути пов'язаними з інтернаціоналізацією діяльності через забезпечення доступу здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників до міжнародних інформаційних ресурсів і баз даних, залучення них до програм міжнародної співпраці, академічних обмінів, програм міжнародної мобільності, освітніх та наукових проєктів, урахування результатів зворотного зв'язку (Роз'яснення щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми, 2024).

Акредитація освітніх програм є важливим механізмом впливу на вдосконалення навчання і викладання, а виконання вимог критеріїв оцінювання якості освітніх програм спонукає ЗВО до активного використання можливостей міжнародних проєктів комплексно підходити до цього процесу. Щорічні аналітичні звіти Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти слугують орієнтиром для упровадження закладами вищої освіти нових практик у свою діяльність. У Доповіді за 2024 рік практики застосування сучасних методик викладання та навчання і розроблення та реалізація науково-дослідних і освітніх проєктів, програм мобільності, виокремлених Національним агентством як такі, що сприяють набуттю здобувачами вищої освіти компетентностей, направлених на досягнення глобальних цілей сталого розвитку до 2030 року, проголошених резолюцією Генеральної Асамблеї Організації Об'єднаних Націй від 25 вересня 2015 року (*Доповідь…*, 2025).

Більш детальну інформацію щодо конкретних кейсів використання міжнародного проєктного досвіду для модернізації навчання і викладання можливо простежити у Відомостях про самооцінювання освітніх програм, розміщених у відкритому доступі на інформаційних ресурсах ЗВО. Подібним прикладом є досвід участі науково-педагогічних працівників кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка у міжнародному проєкті «Ukraine digital», що сприяло розробці вибіркових освітніх компонентів «Практикум читання німецькомовних текстів» (Т. Калинюк), «Аспекти граматики німецької мови» та «Ігрові технології у навчанні іноземних мов» (Г. Братиця), урізноманітненню методів і технологій навчання і викладання. Суттєвий вплив на застосування практикоорієнтованих методів навчання і викладання в освітніх компонентах «Методика навчання німецької мови», «Методика навчання польської мови» і «Методика навчання англійської мови» відбувся завдяки участі НПП і здобувачів у міжнародних проєктах «DLL» Goethe-Institut, «eTwinning», «Програма вдосконалення викладання у вищій освіті» Британської Ради, програмах NAWA.

У межах стратегічної цілі 3 «Забезпечення якісної освітньо-наукової діяльності, конкурентоспроможної вищої освіти, яка є доступною для різних верств населення» «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки» участь ЗВО у міжнародних проєктах потенційно має вплив на такі операційні цілі як «модернізація інфраструктури, освітнього простору та навчально-наукового обладнання, зокрема з урахуванням вимог інклюзивності»; «постійне підвищення якості освіти відповідно до стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти»; «урахування наукових досліджень та інновацій під час визначення змісту та розвитку освітніх програм». Безперечно міжнародні проєкти є невід'ємною частиною на шляху до стратегічної цілі 4 «Інтернаціоналізація вищої освіти України» та досягнення її операційних цілей: забезпечення порівнюваності та визнання українських освітніх кваліфікацій в Європі та світі; впровадження кращого іноземного освітнього досвіду в Україні; адаптація випускників закладів вищої освіти до життя та роботи в мультикультурному середовищі;

збільшення кількості проектів міжнародної освітньо-наукової співпраці, інтеграція наукових та науково-педагогічних працівників до світового наукового простору. У свою чергу, участь у міжнародних проєктах позитивно працює на імідж українських ЗВО та сприяє досягненню стратегічної цілі 5 «Привабливість закладів вищої освіти для навчання та академічної кар'єри» та її операційних цілей «реалізація принципів студентоцентрованого навчання, що є основою для організації освітнього процесу разом з використанням інноваційних технологій та різних форм здобуття освіти»; «забезпечення професійності, авторитетності та доброчесності лідерів вищої освіти, співпраці з іншими лідерами та їх навчання»; «створення умов для безперервного навчання (освіта дорослих), що є важливим фактором особистого та професійного зростання» (Стратегія розвитку вищої освіти в Україні, 2022).

Міжнародна співпраця стала наріжним каменем розвитку вищої освіти в Україні, оскільки проєктна діяльність слугує важливим пусковим механізмом для трансферу знань, обміну інноваціями, модернізації навчання і викладання та, відповідно, нарощуванню її потенціалу загалом. Різні міжнародні програми прямо чи опосередковано впливають на різні аспекти вищої освіти. Найбільш впливовою на удосконалення навчання і викладання є програма Європейського Союзу Еразмус+ через її три ключові напрями: Key Action 1 (KA1) – Навчальна мобільність, Key Action 2 (KA2) – Співпраця між організаціями та інституціями, Key Action 3 (KA3) – Підтримка розробки політики та співробітництва, напрям Жан Моне. У межах кожного напряму оголошуються різні конкурси, наприклад, у межах ключового напряму 1 це – KA131 і KA171: Міжнародна академічна кредитна мобільність у сфері вищої освіти, KA152, KA153, KA154: Навчальна мобільність у сфері молоді, KA1: Віртуальні обміни у сферах вищої освіти та молоді. У межах партнерств співпраці найбільш актуальними є Проєкти співпраці у сферах освіти та молоді (ENGO), Проєкти співпраці у сфері вищої освіти (KA220-HED), Проєкти співпраці у сфері молоді (KA220-YOU); партнерств професійної майстерності: Європейські університети і Спільні магістерські програми Еразмус Мундус; створення партнерств задля інновацій: Створення альянсів задля інновацій, Стратегічні проєкти, Проєкти з розвитку потенціалу. До 2025 року особливо популярними були три конкурси з розвитку потенціалу у сфері вищої освіти. Такі проєкти спрямовані на підтримку інтернаціоналізації, інноваційності, якості, модернізації та доступності вищої освіти як рушійної сили стійкого соціально-економічного розвитку (Національний Еразмус+ офіс, 2025). Незважаючи на доволі працемістку проєктну заявку і умови створення консорціумів у межах проєкту, ці конкурси мали вплив на рейтингування і формулу фінансування ЗВО. Зокрема, вимогою Міністерства освіти і науки України задля їхнього урахування була наявність виграних мінімум чотирьох таких конкурсів для одного ЗВО. Наразі Міністерство не обмежується урахуванням тільки цих конкурсів. Напрям KA3 покриває багато інших конкурсів на підтримку реформ у сферах освіти, професійної підготовки, молоді та спорту. Напрям Жан Моне (Модулі, Кафедри, Центри досконалості) у сфері вищої освіти надає можливості закладам вищої освіти з держав-членів ЄС та поза їхніми межами сприяти досконалості у викладанні та проведенні досліджень європейської інтеграції, політичним дебатам та обмінам успішним досвідом за участю академічного світу та політиків, які приймають рішення щодо пріоритетів стратегій розвитку Європейського Союзу (Національний Еразмус+ офіс, 2025).

Міжнародні проєкти, які передбачають академічну мобільність студентів і персоналу, безпосередньо впливають на навчання і викладання, адже вони сприяють знайомству їхніх учасників з різноманітними педагогічними і методичними підходами до організації освітнього процесу, різних типів занять, форматів взаємодії викладачів зі студентами і студентів між собою; особливості облаштування фізичного, дистанційного і змішаного освітнього середовища; кращі практики забезпечення якості освіти; створення ресурсних баз і використання цифрових технологій тощо.

Проєкти KA2 спрямовані на системний вплив, наприклад, на розробку або удосконалення освітніх програм, у т.ч. міждисциплінарних, та узгодження їх з європейськими стандартами та потребами ринку праці. У навчанні і викладанні реалізуються технології компетентнісного і проблемного навчання, проєктної методики, посилюється студентоцентрованість освітнього процесу, впроваджуються інноваційні технологічні рішення.

Проєкти, що реалізуються за напрямом Жана Моне також сприяють вдосконаленню навчання і викладання у поєднанні з дослідженнями Європейського Союзу. Найчастіше результатами цієї діяльності стають упровадження нових курсів, модулів, реалізація дослідницьких ініціатив щодо європейської інтеграції, європейських законодавчих, соціальних, економічних і політичних тенденцій та використання міждисциплінарних й інтерактивних технологій.

Серед інших європейських програм, що впливають на навчання і викладання у вищій освіті, особливо вирізняється програма Горизонт Європа, яка хоч і фокусується на наукових дослідженнях та інноваціях, має потужне педагогічне підґрунтя. Так, вона сприяє поєднанню навчання і досліджень через залучення академічного персоналу і здобувачів освіти до проєктних активностей та оновлення змісту освітніх програм, освітніх компонентів, організацію позааудиторних заходів на основі новітніх наукових досягнень і дослідницьких методологій. Гостьові лекції і гостьові лектори сприяють активному обміну як оновленню тематики освітніх компонентів, виявленню нових міжпредметних і міждисциплінарних зв'язків, так і нових форматів викладання, підходів і технологій.

Проєкти цієї програми у межах напряму Марії Склодовської-Кюрі (MSCA) мають суттєвий вплив на розвиток докторських і постдокторських навчальних програм, відкриття для аспірантів, докторантів і пост-доків нових академічних і дослідницьких можливостей через створення відповідного освітньо-наукового середовища, забезпечуючи дослідників новими знаннями та навичками, заохочуючи транскордонну, міжгалузеву та міждисциплінарну мобільність та обмін досвідом (European Comission, 2025). А виникнення міждисциплінарних консорціумів з метою реалізації проєктів заохочує їхніх учасників до продукування нового знання, здійснення відкриттів, інноваційних проривів в освіті та науці. Дії MSCA також спрямовані на вдосконалення навчання та розвитку кар'єри, що має безпосередній структурний вплив на інституції (European Comission, 2025). Індивідуальні гранти сприяють зануренню українських викладачів у європейські кращі практики поєднання навчання і досліджень, здійсненню інноваційних проривів як щодо змісту освіти, так й вдосконалення навчання і викладання.

В умовах воєнного стану в Україні не всі здобувачі мають однаковий доступ щодо академічної мобільності, зокрема, здобувачі чоловічої статі мають певні обмеження щодо перетину кордону. Проте з часів пандемії інтенсивно розвиваються програми віртуальних обмінів і міжнародного онлайн навчання у співпраці (Collaborative Online International Learning (COIL)). Також цей формат дає можливість залучати до навчання іноземних студентів в українських закладах вищої освіти без загроз для їхнього життя. Ці програми дозволяють інтегрувати в освітній процес міжнародні студентські проєкти, посилювати міжкультурну комунікацію, цифрову грамотність і формати командної діяльності.

Прикладами поєднання модернізації змісту професійної підготовки й застосування кардинально нових технологій навчання стали такі проєкти як «Шкільний вчитель нового покоління» Британської Ради в Україні і Міністерства освіти і науки України та «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність» Ради міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX).

Упродовж першого проєкту, «Шкільний вчитель нового покоління», який тривав з 2013 по 2019 рік, було розроблено нову програму з методики навчання англійської мови. Ця програма підготовки вчителів англійської мови має практичний характер – навчання теорії через практику; ґрунтування на комунікативному підході до навчання методики англійської мови як засобу навчання; наскрізний характер шкільної практики, тісно пов'язаної з тематикою практичних занять і паралельним їх закріпленням у ЗЗСО; нові підходи до оцінювання насамперед умінь, а не тільки знань. Типову навчальну програму було апробовано у 14 університетах України. Пілотування тривало три роки. Консультант з Великої Британії Алан Макензі, директор ELTtransform, надав високу оцінку результатам пілотування (Британська Рада в Україні, 2019).

Робоча група проєкту розробила Типову програму з методики навчання англійської мови та підготувала студентів, які готові до роботи у школі. За даними зовнішнього оцінювача, «рівень професіоналізму студентів та глибина, до якої вони можуть аналізувати та обговорювати власне навчання, дуже високі. Вони вже готові до професії вчителя». Однією із рекомендацій зовнішнього експертного оцінювання проєкту було використання досвіду цього експериментального курсу для розробки національного рамкового документа для підготовки майбутніх вчителів різних предметів. Цю рекомендацію було взято до уваги і робочою групою представників Британської Ради в Україні було розроблено «Типову (універсальну) програму «Методика навчання предметів у закладах загальної середньої освіти», її розміщено у вільному доступі на сайті проєкту https://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht/universal-core-curriculum.

Результати пілотної Типової програми з методики навчання англійської мови були представлені на конференції у жовтні 2019 року. Міністерство освіти і науки України, ректори педагогічних університетів, викладачі та студенти пілотних університетів поділилися своїм успіхом та високо оцінили якість програми

та її результати. Проєкт «Шкільний вчитель нового покоління» став одним із наймасштабніших проєктів та позитивно вплинув на вдосконалення навчання і викладання; модернізував підготовку вчителів англійської мови через посилення практикоорієнтованих, студентоцентрованих підходів, тісний зв'язок контенту дисциплін «Методика навчання англійської мови», «Практичний курс англійської мови», навчальної і виробничої практик у закладах загальної середньої освіти, підготовки курсових і бакалаврських робіт; став майданчиком для послідовного, комплексного і надсучасного професійного розвитку вчителів-менторів закладів загальної середньої освіти і викладачів методики закладів вищої освіти.

Ще одним масштабним проєктом, який вплинув на навчання і викладання та сприяв оновленню змісту навчання у закладах загальної середньої освіти і закладах вищої освіти, став «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність», який реалізовується з 2018 року Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX) за підтримки Посольства Сполучених Штатів Америки та Посольства Великої Британії в Україні, в партнерстві з Міністерством освіти і науки України та Академією української преси. Перша хвиля проєкту була спрямована на розробку й упровадження сталої моделі інтеграції навичок критичного сприйняття інформації в освітній процес закладів загальної середньої освіти, а з 2019 роуц – у другу хвилю – закладів вищої освіти Інститутів післядипломного підвищення кваліфікації. Важливо, що й у пост-проєктний період для учасників проєкту створювались можливості для отримання додаткового фінансування на реалізацію соціально значущих міні-проєктів.

Завдяки міжнародним проєктам в українській вищій освіті спостерігається пожвавлення процесів модернізації навчальних програм та процесів навчання і викладання, зокрема через упровадження компетентнісного підходу з особливим фокусом на поєднанні формування професійних і таких універсальних компетентностей як критичне мислення, проблемне навчання, цифрові навички, підприємницьке мислення, робота в команді, комунікаційні навички, емоційний інтелект, переважно узгоджені з Європейською рамкою кваліфікацій і Європейською рамкою ключових компетентностей. Важливим елементом цього процесу є посилення міждисциплінарності у вищій освіті через розробку міждисциплінарних курсів та програм, тим самим сприяючи цілісному навчанню. Завдяки реалізації міжнародних проєктів українська система вищої освіти стає більш відкритою щодо орієнтації не тільки на внутрішній ринок праці, але й на європейський та світовий. Це посилює конкурентоспроможність випускників українських ЗВО і сприяє їхньому міжнародному іміджу.

Особливий вплив справляє проєктна діяльність на зміни підходів у навчанні і викладанні, насамперед, завдяки впровадженню студентоцентрованості і переходу від лекційно-орієнтованого до активного навчання, збільшенню використання інтерактивних методів навчання, таких як проблемно-орієнтоване навчання, проєктне навчання, тематичні дослідження, симуляції та перевернуті класи. Посилено акцент на груповій роботі, навчанні один з одним та командних проєктах, що сприяє розвитку комунікативних навичок та навичок командної роботи. Змішане та цифрове навчання кардинально змінили освітнє середовище і через здобутий закордонний досвід та покращену за грантові кошти інфраструктуру українські освітяни активно використовують онлайн-платформи для навчання і викладання, цифрові ресурси та інструменти електронного навчання, розробляють масові відкриті онлайн-курси (МООС) та цифрові навчальні матеріали.

Яскравим прикладом у цьому напрямі є Erasmus+ KA2 проєкт «Центри сертифікації викладачів: інноваційні підходи до досконалості викладання», який виконувався низкою українських і європейських університетів упродовж 2021–2023 рр. мав на меті сприяти модернізації системи вищої освіти в Україні, запроваджуючи університетські центри підвищення кваліфікації для просування європейських освітніх інновацій шляхом професійної сертифікації викладачів університетів. Упродовж реалізації проєкту було створено й об'єднано у мережу 9 незалежних Центрів Досконалості Викладання, запроваджено програму професійної сертифікації викладачів університетів на основі кращих європейських практик та освітніх інновацій для забезпечення досконалості викладання; розроблено професійні стандарти для викладачів університету та запропоновано механізми вдосконалення регулювання атестації викладачів університету; розроблено та пілотовано нову програму досконалості викладання, у т.ч. описи навчальних курсів та МООС, створених з урахуванням потреб академічного середовища в Україні.

Залучення до міжнародних проєктів дозволяє українській університетській спільноті знайомитися з найкращими інноваційними практиками у навчанні і викладанні. Такі кейси, як Teaching and Learning Innovation Park, який є точкою доступу до відкритих, інноваційних і стимулюючих ресурсів для академічного

персоналу та інших співробітників Університету, і Відділ People and Organizational Development, який пропонує викладачам і допоміжному персоналу Університету 33 навчальні дисципліни для професійного розвитку, в University of Huddersfield (Велика Британія) демонструють, що удосконалення професійної майстерності університетського персоналу і забезпечення його необхідними для ефективного викладання ресурсами є стратегічним пріоритетом сучасного ЗВО.

У рамках проєктів реалізуються програми професійного розвитку викладачів, що забезпечує прямий доступ до інноваційних стратегій навчання та освітніх технологій провідних європейських і світових університетів, вивчення ефективних алгоритмів планування навчальних занять, технологій оцінювання, методів залучення студентів та надання зворотного зв'язку. Більш активна залученість викладачів до міжнародної діяльності сприяє покращенню їх рівня володіння іноземними мовами, насамперед, англійською, що у свою чергу дозволяє їм отримувати доступ до ширшого спектру міжнародних ресурсів. Для студентства залучення до міжнародних проєктів також має важливе значення стосовно володіння іноземними мовами, розвитку навичок міжкультурної комунікації, адаптивності, розширення світогляду і глобального мислення.

Важливим внеском у зміцнення зв’язку між дослідженнями та навчанням є участь студентів і викладачів у міжнародних дослідницьких проектах. При чому, тут суттєвий вплив справляють, як колективні, так й індивідуальні проєкти, оскільки окреслюють нові напрями у науці, започатковують інноваційні розробки й ініціюють відкриття. Завдяки проєктній діяльності відбувається популяризація науки серед молоді і посилюється її прикладний характер та зв’язок з реальними секторами економіки.

Міжнародні проєкти часто включають компоненти, спрямовані на покращення внутрішніх та зовнішніх механізмів забезпечення якості освіти, забезпечення більшої прозорості та сприяють визнанню українських дипломів. Так, Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти разом з Буковинським державним медичним університетом, Національною академією внутрішніх справ, Дніпровським державним університетом внутрішніх справ, Харківським національним медичним університетом, Одеським національним медичним університетом та європейськими партнерами з Іспанії, Литви і Греції є учасниками Еразмус+ проєкту «Симуляційна медицина та сценарій-орієнтоване навчання з невідкладної допомоги», цілями якого є сприяння розвитку системи медичної освіти шляхом навчання викладачів українських університетів-партнерів з використанням технологій сценарій-орієнтованого та симуляційного навчання; підвищення кваліфікації викладачів шляхом навчання з надання першої психологічної допомоги постраждалим та всім учасникам події, медичним працівникам та особам із категорії «перший на місці події»; покращення навчання з надання першої та невідкладної допомоги шляхом розробки реалістичних симуляційних сценаріїв щодо тактики ведення пацієнтів на догоспітальному та госпітальному етапах надання невідкладної допомоги; модернізація навчальних програм в українських університетах-партнерах шляхом впровадження розроблених курсів; поширення та підтримка впровадження розробленого інноваційного підходу шляхом створення мережі навчально-тренувальних центрів першої та невідкладної допомоги; оцінка ефективності нової методології навчання надання першої та невідкладної допомоги з використанням технологій сценарій-орієнтованого та симуляційного навчання в українських університетах-партнерах (Симуляційна медицина та сценарій-орієнтоване навчання з невідкладної допомоги, 2023). Ще один Еразмус+ проєкт «Персоналізована модель навчання на основі віртуального навчального середовища інтелектуального викладання «Навчання без обмежень» (SMART-PL), у якому разом з українськими ЗВО Національне агентство будуть упроваджувати окреслену модель та забезпечувати освітні можливості студентам, що сприятиме покращенню якості вищої освіти в Україні.

Як бачимо, міжнародні проєкти, залежно від спрямованості програм фінансування та масштабу реалізації передбачають сприяння розвитку вищої освіти в Україні, вирішенню локальних і глобальних проблем та викликів, посиленню її якості, підтримки і збереження людського капіталу, покращенню доступності освітнього середовища і модернізації освітнього процесу.

Висновки. У процесі дослідження впливу міжнародних проєктів на досконалість навчання і викладання у вищій освіті України було з’ясовано, що у ньому є суттєві переваги і широкі можливості не тільки для узгодження з європейськими і світовими стандартами, але й для поширення своїх кращих практик в освітньому просторі Європейського Союзу і світу, демонстрації свого лідерства у сфері вищої освіти. При цьому, на сучасному етапі українська освіта проходить через важкий шлях як кардинальних трансформацій, так і

деструктивних зовнішніх обставин, зумовлених пандемією у 2019–2021 рр. і повномасштабним вторгненням рф з 2022 року, що зумовлює наявність низки слабких сторін і критичних ризиків. Так, на сьогодні закладам вищої освіти подекуди складно забезпечити сталість забезпечення підтримки інновацій, запроваджених через проєкти, після їхнього завершення, адже відсутність подальшого фінансування постпроєктної діяльності вимагає посиленої інституційної відданості та внутрішніх ресурсів. Поширення досвіду успішних проєктів у кожному ЗВО або в інших установах може бути складним завданням через різні можливості та рівні зацікавленості і вмотивованості викладачів і студентів. Бюрократія під час оновлення внутрішньої та національної нормативно-правової бази й адміністративне навантаження є ще одним чинником, який може гальмувати інноваційні процеси у навчанні та викладанні. Крім того, скептицизм і опір змінам окремих викладачів, а особливо адміністративного персоналу може суттєво заважати впровадженню нових методів навчання і викладання, оцінювання й менеджменту, оновленню змісту освіти, професійному розвитку працівників, академічній мобільності студентів тощо. Незважаючи на те, що велика кількість міжнародних проєктів спрямована на підтримку стійкості і відновлення, війна, що триває в Україні, серйозно впливає на інфраструктуру, обмежує фізичну мобільність та змінює інституційні пріоритети, створюючи нові виклики для реалізації проєктів та максимальному впливу на навчання і викладання. Попри наявні ризики і перешкоди, міжнародні проєкти стали вирішальними каталізаторами змін у викладанні та навчанні в українській вищій освіті. Вони активізують перехід до педагогіки, більш орієнтованої на студентів, фокусують формування їхніх компетентностей та застосування новітніх цифрових технологій.

На сьогодні максимально масштабними у підтримці українських закладів є програми Європейського Союзу, насамперед, Erasmus+, одна з найбільших програм ЄС, що фінансує мобільність та співробітництво у сфері освіти, професійної підготовки, молоді та спорту, і Horizon Europe, програма, що фінансує дослідницькі та інноваційні проєкти, включаючи співробітництво у вищій освіті. Ці проєкти сприяють покращенню якості освіти, розвитку наукового потенціалу, міжнародній співпраці та обміну досвідом між університетами різних країн.

З метою цілеспрямованої реалізації міжнародних проєктів та досягнення максимального позитивного впливу на вищу освіту в Україні має здійснюватися їхня комплексна оцінка як зовнішніми стейкголдерами на міжнародному, національному і регіональному рівнях, так і внутрішніми – на інституційному рівні і рівнях структурних підрозділів ЗВО. При цьому, важливою є не тільки зовнішня оцінка результативності впливу проєктів на різні сфери вищої освіти або конкретних проєктів, але й їхня самооцінка учасниками цих проєктів.

Оцінювання різних аспектів інтернаціоналізації, у т.ч. й навчання й викладання має бути невід'ємною частиною стратегії розвитку ЗВО – на етапах планування й оцінювання ефективності та відповідного коригування подальшого розвитку. Залежно від типу програми, підпрограми і цілей проєкту критеріями оцінки інтернаціоналізації освітнього процесу мають бути як кількісні показники (кількість створених або оновлених освітніх програм, у т.ч. й іноземними мовами; кількість запрошених іноземних викладачів або відправлених українських за кордон; кількість українських та іноземних студентів, які навчаються за програмами академічного обміну; частка випускників, які отримали подвійні дипломи, до загальної кількості випускників; кількість упроваджених інновацій в освітній процес тощо), так і якісні (вплив інновацій, уведених у результаті участі в проєкті, на різні напрями діяльності ЗВО та його академічної спільноти; вплив на якість освіти та систему забезпечення якості освіти; посилення інтеграції навчання і досліджень тощо).

Зазвичай у процесі аналітичної роботи результативності інтернаціоналізації ЗВО України до уваги беруться кількісні показники щодо залучення студентів і викладачів до академічної мобільності, успішно реалізованих проєктів, упроваджених наукових інновацій тощо. При цьому, часто поза увагою залишаються якісні зміни, які відбуваються в освітньому процесі і які стосуються не тільки нових освітніх програм, але й модернізації навчання й викладання, упровадження нових освітніх технологій, посилення студентоцентрованості навчальних занять та позааудиторної діяльності, які й становлять перспективи подальших досліджень.

Список використаних джерел

Британська Рада в Україні. *Шкільний вчитель нового покоління*. (2019). URL: https://www.britishcouncil.org.ua/programmes/english/higher-education/new-generation-school-teacher.

References

Barkholt, K. (2005). The Bologna process and integration theory: Convergence and autonomy. *Higher Education in Europe*, 30(1), 23–39. [in English]

Beerkens, E., Brandenburg, U., Evers, N., van Gaalen, A., Leichsenring, H., & Zimmermann, V. (2010). *Indicator*

Вдосконалення викладання у вищій освіті: теорія та практика: монографія. (2023). (Наук. ред. С. Калашнікова). Київ: Інститут вищої освіти НАПН України. 255 с. DOI: https://doi.org/10.31874/TE.2023.

Вітренко, Ю. (2024). Вища освіта в умовах відновлення України від наслідків війни: Якою має бути стратегія? *Вісник НАПН України.* 6 (2), 1–10.

Доповідь про якість вищої освіти в Україні, її відповідність завданням сталого інноваційного розвитку суспільства у 2024 році. (2025). (За ред. А. Бутенка, О. Єременко, Н. Стукало). Київ: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. 160 с.

Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні: методичні рекомендації. (2016). (За ред. І. Степаненко). Київ: ІВО НАПН України. 158 с.

Карп, Р. (2024). Інтернаціоналізація системи вищої освіти України в умовах сьогодення. *Академічні візії*. 30. 1–8.

Національний Еразмус+ офіс в Україні. Міжнародний круглий стіл «Забезпечення якості викладання і навчання в умовах надзвичайних і кризових ситуацій» – ТАМ захід (онлайн формат). (2025). URL: https://erasmusplus.org.ua/news/mizhnarodnyj-kruglyj-stil-zabezpechennya-yakosti-vykladannya-i-navchannya-v-umovah-nadzvychajnyh-i-kryzovyh-sytuacziyah-15-16-07-2025-r-onlajn/.

Ніколаєв, Є. (2019). Вища освіта в незалежній Україні. *Kyiv School of Economics Policy Paper*. Київ.

Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. (2022). Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р.

Роз'яснення щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми: методичний посібник. (2024). (Ред. А. Бутенко). Київ: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. 127 с.

Симуляційна медицина та сценарій-орієнтоване навчання з невідкладної допомоги. (2023). URL: https://sims-project.eu/?page_id=20&lang=ua

Стукало, Н. *Про інтернаціоналізацію*. (2020). Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. URL: https://naqa.gov.ua/2020/04/про-інтерналізацію/

Barkholt, K. The Bologna process and integration theory: convergence and autonomy. Higher Education in Europe. 2005. Vol. 30, № 1. P. 23–39.

Beerkens, E. Indicator Projects on Internationalisation – Approaches, Methods and Findings : A report in the context of the European project "Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation" (IMPI) [Електронний ресурс]. E. Beerkens, U. Brandenburg, N. Evers, A. van Gaalen, H. Leichsenring, V. Zimmermann. 2010. Режим доступу: https://www.epnuffic.nl/en/ publications/find-a-publication/ indicator-projects-on-internationalisation.pdf

Brandenburg, U. How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions! Indicators and key figures. U. Brandenburg, G. Federkeil. Gütersloh, 2007. 42 p.

UNESCO (2022). Road Map "Beyond Limits: New Ways to Reinvent Higher Education", Roadmap Proposed for the 3rd World Higher Education Conference, 18-20 May 2022. Working Document, URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389912

European Commission. Blended Intensive Programmes [Електронний ресурс]. 2023. Режим доступу: https://wikis.ec.europa.eu/display/NAITDOC/ Blended+Intensive+Programmes

European Commission. European Universities Initiative [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/europeanuniversities-initiative.

European Comission. Marie Skłodowska-Curie Actions [Електронний ресурс]. 2025. Режим доступу: https://marie-sklodowska-curie-actions.ec.europa.eu/.

projects on internationalisation — Approaches, methods and findings. EPNuffic. Retrieved from https://www.epnuffic.nl/en/publications/find-a-publication/indicator-projects-on-internationalisation.pdf [in English]

Brandenburg, U., & Federkeil, G. (2007). *How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions: Indicators and key figures*. Gütersloh. [in English]

British Council Ukraine. (2019). *New generation school teacher*. Retrieved from https://www.britishcouncil.org.ua/programmes/english/higher-education/new-generation-school-teacher [in English]

Butenko, A., Denyskina, H., Ieremenko, O., Knysh, O., Simshag, I., & Trebenko, O. (2024). *Roziasnennia shchodo zastosuvannia Kryteriiv otsiniuvannia iakosti osvitnoi programy* [Clarification regarding the Criteria of the study programme quality assessment]. National Agency for Quality Assurance in Higher Education. [in Ukrainian]

Dopovid pro iakist vyshchoii osvity v Ukraini, ii vidpovidnist zavdanniam stalogo innovatsiinoho rozvytku suspilstva u 2024 rotsi [Report on the quality of higher education in Ukraine, its compliance with the goals of sustainable innovative development of the society in 2024]. (2025). National Agency for Quality Assurance in Higher Education. [in Ukrainian]

European Commission. (n.d.). *European universities initiative*. Retrieved from https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/europeanuniversities-initiative [in English]

European Commission. (2023). *Blended intensive programmes*. Retrieved from https://wikis.ec.europa.eu/display/NAITDOC/Blended+Intensive+Programmes [in English]

European Commission. (2025). *Marie Skłodowska-Curie actions*. Retrieved from https://marie-sklodowska-curie-actions.ec.europa.eu/ [in English]

Gorbunova, L., Debych, M., Zinchenko, V., Sikorska, I., Stepanenko, I., & Shypko, O. (2016). *Internatsionalizatsiia vyshchoii osvity v Ukraini* [Internationalization of higher education in Ukraine]. Institute of Higher Education of NAPS of Ukraine. [in Ukrainian]

Kalashnikova, S., Bazeliuk, N., & Bazeliuk, O. (2023). *Vdoskonalennia vykladannia u vyshchii osviti: teoriia ta praktyka* [Teaching excellence in higher education: Theory and practice]. Institute of Higher Education of NAPS of Ukraine. https://doi.org/10.31874/TE.2023[in Ukrainian]

Karp, R. (2024). Internatsionalizatsiia systemy vyshchoii osvity v Ukraini [Internationalization of higher education system in Ukraine]. *Academic vision, 30,* 1-8. [in Ukrainian]

National Erasmus+ Office in Ukraine. (2025). *International roundtable "Quality Assurance of Teaching and Learning in Emergency and Crisis Situations"*. Retrieved from https://erasmusplus.org.ua/news/mizhnarodnyj-kruglyj-stil-zabezpechennya-yakosti-vykladannya-i-navchannya-v-umovah-nadzvychajnyh-i-kryzovyh-sytuacziyah-15-16-07-2025-r-onlajn/ [in English]

Nikolaiev, Y., & Sovsun, I. (2019). *Vyshcha osvita v nezalezhnii Ukraini* [Higher education in independent Ukraine]. Kyiv School of Economics Policy Paper. [in Ukrainian]

Pro shvalennia Strategii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022-2032 roky [On the approval of the Strategy of higher education development in Ukraine in 2022-2032]. (2022). Cabinet of Ministers of Ukraine. [in Ukrainian]

Rumbley, E. L., & Hoekstra-Selten, J. (2024). *EAIE barometer: Internationlisation in Europe* (3rd ed.). The

Rumbley, E. L. EAIE Barometer: Internationlisation in Europe (Third edition). E. L. Rumbley, J. Hoekstra-Selten. The European Association for International Education, 2024.

European Association for International Education. [in English]

Simulation medicine and Scenario-based learning for emergency care. (2023). *101082077 – SimS – ERASMUS-EDU-2022-CBHE*. Retrieved from https://sims-project.eu/?page_id=20&lang=ua [in English]

Stukalo, N. (2020). *Pro internatsionalizatsiiu* [On internationalization]. National Agency for Quality Assurance in Higher Education. [in Ukrainian]

UNESCO (2022). *Road map "Beyond Limits: New Ways to Reinvent Higher Education"*. Working Document for the 3rd World Higher Education Conference. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389912 [in English]

Vitrenko, Y. (2024). Vyshcha osvita v umovakh vidnovlennia Ukrainy vid naslidkiv viiny: iakoiu maie buty strategiia? [Higher education in the conditions of reconstruction of Ukraine: What kind of strategy should be?]. *Herald of NAPS of Ukraine, 6* (2), 1–10. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:
Коноваленко Тетяна Василівна
konovalenko_tetiana@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, м. Запоріжжя
Запорізька обл., 69000, Україна

Загоруйко Людмила Олексіївна
hvat203@gmail.com
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
вул. Васильківська, 90А, м. Київ,
03022, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-56-67

Матеріал надійшов до редакції 21. 09. 2025 р.
Прийнято до друку 15. 10. 2025 р.

Information about the authors:
Konovalenko Tetiana Vasylivna
konovalenko_tetiana@mspu.edu.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Zagoruiko Liudmyla Oleksiivna
hvat203@gmail.com
Taras Shevchenko National University of Kyiv
90A Vasylkivska St., Kyiv
03022, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-56-67

Received at the editorial office 21. 09. 2025.
Accepted for publishing 15. 10. 2025.

УДК 378.091.212:37.091.12.011.3-051:811.161.2(4)

ІНТЕГРАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

Олена Федюніна

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті досліджено інтеграцію європейських стандартів академічної доброчесності у процес підготовки вчителя української мови і літератури в умовах євроінтеграційних трансформацій освіти. Метою роботи визначено характеристику ефективних методів формування усвідомленого ставлення до доброчесності, розвитку критичного мислення, академічної відповідальності та культури цитування. Використано аналіз наукових джерел і нормативних документів, порівняння освітніх програм європейських університетів, анкетування, інтерв'ю та експериментальні модулі. Результатами засвідчено підвищення рівня академічної культури й етичної компетентності студентів філологічних спеціальностей.

Ключові слова:
академічна доброчесність; європейські стандарти; філологічна освіта; професійна підготовка; критичне мислення.

Resume:
Fediunina Olena. Integration of European standards of academic integrity in the training of philology teachers.
The article addresses the integration of European standards of academic integrity into the training of teachers of philology, emphasizing their significance for the formation of professional and ethical competencies in future educators. The purpose of the study is to identify effective approaches, strategies, and methods for developing in students of philological specialties a conscious and responsible attitude toward academic integrity, as well as the ability to apply these principles in practical professional activities. The research methods involved a comprehensive analysis of contemporary scientific literature, national and European regulatory documents, and curricula of leading European universities. Additionally, the study applied questionnaires and interviews with students and faculty members to assess their understanding and implementation of academic integrity principles, complemented by experimental testing of specially designed educational modules aimed at forming competence in this field. The results indicate that integrating European standards into the educational process significantly enhances students' awareness of ethical norms in scholarly work, fosters critical thinking, promotes responsibility for academic outputs, and encourages ethical behavior in research and pedagogical practice. The study also revealed that systematic inclusion of academic integrity modules positively affects students' motivation, engagement in learning, and preparedness for professional activities in educational institutions. The proposed methodological recommendations, including curriculum adjustments, practical exercises, and assessment tools, can serve as a basis for improving educational programs for the training of teachers of the Ukrainian language and literature, ensuring alignment with European ethical standards and promoting a culture of integrity within higher education.

Key words:
academic integrity; European standards; philological education; professional training; critical thinking.

Постановка проблеми. У сучасних умовах євроінтеграційних процесів вища освіта України потребує переосмислення підходів до формування професійної та етичної культури майбутніх педагогів. Одним із ключових завдань є забезпечення академічної доброчесності як фундаментальної цінності освітнього простору. Порушення принципів доброчесності негативно впливає на якість підготовки фахівців, рівень довіри до освітніх інституцій і міжнародну репутацію університетів. Тому інтеграція європейських стандартів академічної доброчесності у підготовку вчителя української мови та літератури є важливим науковим і практичним завданням, спрямованим на підвищення якості філологічної освіти та розвиток культури відповідальності в освітньому середовищі.

Академічна доброчесність сьогодні визнається одним із фундаментальних принципів європейської вищої освіти, що закріплено в офіційних заявах EHEA і підтверджено роботою спеціалізованих мереж (ENAI). Ці документи окреслюють доброчесність не лише як набір заборон (плагіат, списування), а й як комплекс поведінкових норм і інституційних практик, що охоплюють навчання, дослідження, управління та оцінювання якості освіти. Саме на стандарти й рекомендації цих міжнародних ініціатив спирається сучасна практика оновлення освітніх програм і побудови навчальних модулів для підготовки вчителів.

Документи EHEA остаточно формулюють академічну доброчесність як «набір поведінок і ставлень» і рекомендують включити політики доброчесності до процедур забезпечення якості на рівні інституцій і програм. ENAI розробила «General Guidelines for Academic Integrity», які деталізують термінологію, ролі зацікавлених сторін та мінімальні вимоги до політик і процедур у ВНЗ. Разом ці матеріали формують нормативно-методичну базу для адаптації європейських підходів у локальних умовах (включно з розробкою навчальних модулів, шаблонів політик, механізмів моніторингу).

Останні праці ENAI та суміжних проєктів містять набір практичних інструментів: шаблони політик, навчальні матеріали для студентів і працівників, self-assessment інструменти й кейси впровадження. Окрему увагу приділено етичному використанню генеративних технологій: публікації 2022–2023 років розглядають, як інтегрувати правила роботи з AI у навчальні практики та політики доброчесності.

Ці матеріали слугують ключовою відправною точкою для проєктування курсів з академічної доброчесності в підготовці вчителів української мови та літератури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема академічної доброчесності в умовах євроінтеграційних процесів набула особливої актуальності в українській педагогічній науці, оскільки її дотримання є передумовою якісної освіти, формування довіри до результатів наукової та навчальної діяльності, а також показником зрілості освітнього середовища. Як зазначають О. Сисоєва, І. Іванюк, утвердження принципів академічної доброчесності є не лише нормативною вимогою, а й важливим компонентом формування професійної культури майбутнього педагога.

В українському науковому просторі питання академічної доброчесності досліджуються у працях Т. Вакуленко, О. Єременко, В. Бугрія, С. Калашнікової, які підкреслюють необхідність цілісного підходу до виховання культури доброчесності через зміст навчальних дисциплін, академічне письмо, педагогічну етику та професійні цінності. Дослідники наголошують, що формування академічної доброчесності має відбуватися не епізодично, а системно – через усі етапи професійної підготовки майбутнього вчителя.

Особливої уваги вимагає підготовка майбутнього вчителя-філолога, оскільки саме філологічна освіта передбачає постійну роботу з текстом, розвиток уміння інтерпретувати, цитувати, узагальнювати й створювати власні тексти з дотриманням авторських прав. Як зазначає Л. Мацько, академічна доброчесність у лінгвістичній і літературознавчій підготовці є не лише етичним принципом, а й фаховою компетентністю, що забезпечує розвиток культури наукового мислення та професійного мовлення.

Науковці О. Овчарук та І. Ґудзик підкреслюють, що ефективне впровадження стандартів академічної доброчесності у підготовку педагогів потребує інтеграції європейського досвіду, зокрема принципів, вироблених Європейською мережею академічної доброчесності (ENAI) та Радою Європи. У цьому контексті важливо не лише імплементувати зовнішні норми, а й формувати внутрішню мотивацію студентів до дотримання доброчесної поведінки, розвивати критичне мислення, уміння працювати з джерелами, перевіряти достовірність інформації.

Як показують дослідження Л. Лук'янової та І. Шкільної, підготовка педагогів нового покоління має ґрунтуватися на поєднанні трьох ключових аспектів: нормативного (знання політик і стандартів академічної доброчесності), ціннісного (усвідомлення моральної відповідальності за результати праці) та дидактичного (уміння застосовувати принципи доброчесності у власній викладацькій практиці). Саме такий підхід забезпечує перехід від декларативного рівня до сформованої академічної культури.

Останні публікації українських педагогів засвідчують, що ефективним інструментом формування академічної доброчесності є курси з академічного письма та освітні тренінги, у яких майбутні філологи набувають практичного досвіду доброчесного створення текстів, реферування, цитування та самооцінювання результатів власної праці.

Водночас дослідники, такі як О. Єременко й І. Іванюк, констатують недостатню кількість емпіричних досліджень, спрямованих на аналіз реального рівня сформованості академічної доброчесності у студентів педагогічних університетів, зокрема у сфері філологічної освіти. Потребує вдосконалення й методичне забезпечення навчальних курсів, спрямованих на формування ціннісного ставлення до доброчесності, інтеграцію цих принципів у всі освітні компоненти, пов'язані з мовною та літературною підготовкою.

Таким чином, аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що інтеграція європейських стандартів академічної доброчесності у підготовку майбутнього вчителя-філолога є закономірним етапом модернізації національної освіти. Вона передбачає поєднання нормативного регулювання, педагогічної підтримки та виховання внутрішньої відповідальності здобувачів освіти. Формування академічної доброчесності має розглядатися не як окремий елемент навчального процесу, а як наскрізна компетентність, що визначає професійну й громадянську зрілість майбутнього педагога.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз підходів до інтеграції європейських стандартів академічної доброчесності у систему професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури як важливої умови забезпечення якості освіти та формування професійної етики педагога.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

1. Проаналізувати сутність поняття «академічна доброчесність» у контексті європейського освітнього простору та міжнародних нормативних документів.

2. Охарактеризувати ключові стандарти та принципи академічної доброчесності, визначені в освітній політиці Європейського Союзу.

3. З'ясувати стан реалізації принципів академічної доброчесності у закладах вищої

освіти України, що здійснюють підготовку майбутніх учителів-філологів.

4. Визначити педагогічні умови та дидактичні засоби, які сприяють ефективному формуванню культури академічної доброчесності у майбутніх учителів української мови та літератури.

5. Розробити напрями удосконалення освітнього процесу з урахуванням європейських стандартів академічної доброчесності в контексті забезпечення якості філологічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оглядові та емпіричні дослідження останніх років показують, що проблематика академічної доброчесності в препос-освіті має свої специфічні риси: майбутні вчителі часто демонструють низьку практичну обізнаність щодо правил цитування, слабші навички академічного письма та сумнівне розуміння етичних аспектів застосування інформаційних технологій. Дослідження з педагогічних дисциплін пропонують низку інтервенцій – інтегровані модулі, тренінги з академічної письмової етики, формативні завдання і кейсові вправи – які демонструють позитивний вплив на знання та поведінку студентів (зростання навичок цитування, підвищення усвідомленості наслідків порушень). У чималій кількості робіт також підкреслюється важливість моделювання етичних практик викладачами як «передбачуваного» елементу формування культури доброчесності.

Українські заклади вищої освіти та національні інституції в останні роки посилено впроваджують політики академічної доброчесності, що відповідають європейським стандартам якості освіти. Університети розробляють власні кодекси честі, положення про академічну доброчесність, процедури розгляду порушень, створюють електронні ресурси, інформаційні сторінки, тренінгові програми та рекомендації з етики дослідника. Такі ініціативи демонструють поступ у формуванні інституційної культури доброчесності, однак дослідження показують, що рівень готовності різних закладів залишається нерівномірним.

Серед актуальних проблем, які виокремлюють українські науковці, – нестача навчально-методичних матеріалів, особливо адаптованих до специфіки філологічних і педагогічних дисциплін; відсутність системного підходу до формування компетентностей академічного письма; а також виклики, зумовлені переходом до дистанційного та гібридного форматів навчання, де контроль за дотриманням принципів доброчесності ускладнюється.

Окрему увагу дослідники звертають на необхідність правового, адміністративного й кадрового підкріплення політик доброчесності, зокрема створення інституцій підтримки, уповноважених осіб та комісій з етики. У цьому контексті зростає потреба у локалізованих освітніх модулях, розроблених з урахуванням мовно-функціональних, культурних та професійних особливостей підготовки вчителя української мови та літератури, які б поєднували європейські стандарти з національними освітніми традиціями.

Незважаючи на помітний прогрес у впровадженні академічної доброчесності в українських закладах вищої освіти, наукова література вказує на наявність кількох критично важливих «білих плям». По-перше, відчувається брак довготривалих досліджень, які б аналізували вплив освітніх інтервенцій на подальшу професійну діяльність вчителів української мови та літератури. Сучасні дослідження здебільшого обмежуються короткостроковими експериментами чи анкетуванням, тоді як необхідні спостереження за практикою викладання випускників у школах, щоб оцінити, наскільки засвоєні принципи доброчесності перетворюються на реальні педагогічні дії.

По-друге, наголошується на недостатній адаптації навчальних матеріалів саме під філологічні дисципліни. Традиційні підходи до академічної доброчесності часто зосереджені на точних науках і технічних дисциплінах, тоді як у гуманітарних курсах виникають специфічні завдання: робота з джерелами, цитування художніх текстів, інтерпретація культурних матеріалів. Ця особливість вимагає створення спеціалізованих кейсів, практичних вправ та методичних рекомендацій, орієнтованих на філологічний профіль.

Втретє, існує нагальна потреба у дослідженнях взаємозв'язку академічної доброчесності та формування професійної етики вчителя, оскільки саме педагогічна культура та етична поведінка педагога безпосередньо впливають на шкільну культуру учнів, їхнє ставлення до навчання, відповідальність за власні результати та повагу до інтелектуальної власності. Саме ці прогалини підкреслюють необхідність емпіричної частини авторського дослідження та обґрунтовують розробку практичних рекомендацій щодо інтеграції європейських стандартів академічної доброчесності у підготовку вчителя-філолога.

Синтезуючи міжнародні стандарти (EHEA, ENAI), практичні інструменти та національні напрацювання, доцільно спиратись на комбінований підхід, який поєднує кілька взаємодоповнюючих компонентів і забезпечує системне формування академічної доброчесності у майбутніх учителів-філологів. Перший компонент – інтегровані навчальні модулі, що поєднують теоретичні знання про принципи

академічної доброчесності з практичними завданнями, орієнтованими на філологічні дисципліни, зокрема роботу з джерелами, цитуванням художніх і наукових текстів, створенням власних дослідницьких проєктів.

Другий компонент включає формативні оцінювання та кейсові завдання, які дозволяють студентам постійно перевіряти власне розуміння етичних норм і коригувати поведінку у навчальній діяльності. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, самостійності та усвідомленого прийняття рішень, що є ключовими складовими академічної доброчесності.

Третій компонент – тренінги для викладачів, які передбачають моделювання етичної поведінки, демонстрацію етичних дилем і практичних рішень, а також розвиток компетентностей у сфері менторства студентів. Це забезпечує послідовність та узгодженість підходів між викладачами та студентами, формуючи єдину культуру доброчесності у навчальному середовищі.

Четвертий компонент – упровадження правил етичного використання сучасних технологій, зокрема штучного інтелекту, у навчальні практики та дослідницьку діяльність студентів. Це дозволяє уникати випадків недоброчесного копіювання, підвищує якість академічного письма та сприяє відповідальному ставленню до інформаційних ресурсів.

Такий комплексний підхід не лише відповідає рекомендаціям ENAI та EHEA, але й підтверджений емпіричними дослідженнями як найбільш ефективний метод формування усвідомленого ставлення до академічної доброчесності у майбутніх учителів-філологів, забезпечуючи їхню готовність до професійної діяльності в умовах сучасної школи та європейського освітнього простору.

Інтеграція європейських стандартів академічної доброчесності у підготовку вчителя української мови та літератури передбачає системне поєднання етичних, правових, педагогічних і культурних засад, що формують професійну ідентичність сучасного педагога-гуманітарія. Як зазначає Л. Бабич, академічна доброчесність у європейському освітньому контексті розглядається не лише як дотримання правил цитування чи уникнення плагіату, а як ціннісна основа освітнього процесу, що визначає якість знань, культуру мислення та громадянську відповідальність (Бабич, 2020, с. 193).

Подібну позицію підтримує О. Білоус, підкреслюючи, що доброчесність є складовою професійної культури майбутнього педагога, а не лише технічною вимогою. Вона включає розвиток моральної свідомості, здатності до самокритики, формування етичних стандартів поведінки у навчальній та науковій діяльності, що особливо важливо для фахівців у галузі гуманітарної освіти.

У межах Болонського процесу та реалізації Європейського простору вищої освіти (EHEA) академічна доброчесність стала ключовим критерієм забезпечення якості освіти. Документи ЄС – «Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area» (2021) – наголошують на необхідності створення інституційної культури довіри, відкритості й відповідальності, що передбачає комплексний підхід до оцінювання, наукового консультування та взаємодії викладачів і студентів. На думку Н. Осадчої, для підготовки вчителя української мови та літератури це означає формування здатності чесно продукувати знання, етично взаємодіяти з інформацією, дотримуватися професійних стандартів мовного і культурного спілкування, а також активно впроваджувати принципи академічної доброчесності у власну педагогічну практику.

Європейський досвід показує, що ефективне впровадження принципів академічної доброчесності можливе лише за умов комплексного підходу – поєднання освітньої політики, педагогічних практик та розвитку критичного мислення студентів. Л. Гриньова зазначає, що у Фінляндії, Швеції та Нідерландах ключовим є формування рефлексивних компетентностей, які допомагають студентам усвідомлювати етичні аспекти навчання (Гриньова, 2021, с. 90). Такий підхід передбачає, зокрема, інтерактивні методи навчання, кейс-стаді, обговорення етичних дилем та проєктну діяльність, що стимулює студентів до самостійного аналізу, відповідального використання джерел та розвитку власної позиції щодо моральних питань у педагогіці.

В українському освітньому просторі активна імплементація принципів академічної доброчесності розпочалася після ухвалення Закону України «Про освіту» (2017), що стало відправною точкою у формуванні національної системи академічних цінностей. О. Федоренко підкреслює, що для майбутніх учителів української мови та літератури доброчесність означає не лише засвоєння етичних норм, а й розвиток внутрішньої мотивації до чесної праці та відповідальності за слово.

Додатково, сучасна педагогічна практика в Україні передбачає використання електронних платформ для перевірки оригінальності наукових робіт, інтеграцію модулів з академічної доброчесності у навчальні програми та проведення тренінгів для формування критичного мислення. Це сприяє вихованню

свідомого ставлення до знань, розвитку академічної автономії та здатності відстоювати етичні принципи у професійній діяльності.

Таким чином, інтеграція європейських стандартів академічної доброчесності у підготовку вчителя української мови та літератури стає не лише юридичною чи організаційною потребою, а стратегічним компонентом формування висококваліфікованого, відповідального та етично свідомого педагога, здатного адаптуватися до викликів сучасного освітнього простору та формувати цінності демократичного й відкритого суспільства.

На основі аналізу європейських практик запропоновано модель інтеграції принципів академічної доброчесності у підготовку вчителя української мови та літератури, яка включає чотири взаємопов'язані блоки:

- Ціннісно-орієнтаційний – формування усвідомлення етичних засад освіти, почуття відповідальності за власний результат.
- Когнітивно-компетентнісний – опанування знань про стандарти доброчесності, правила академічного письма, авторське право.
- Діяльнісно-практичний – застосування принципів доброчесності у навчальних і наукових завданнях, використання цифрових інструментів перевірки текстів.
- Рефлексивно-аналітичний – розвиток уміння оцінювати власну академічну поведінку, усвідомлювати наслідки недоброчесних дій.

Впровадження цієї моделі відбувалося через експериментальні модулі в курсі «Мовно-комунікативна компетентність учителя», що передбачали інтерактивні форми навчання, елементи проєктної діяльності та міждисциплінарну інтеграцію. Зокрема, студенти працювали з кейсами, що моделювали реальні ситуації академічного та етичного вибору, створювали власні дослідницькі мініпроєкти, аналізували приклади академічних порушень у публікаціях і засобах масової інформації. Результати формувального етапу експерименту показали суттєве зростання рівня розуміння студентами понять «академічна етика», «авторство», «відповідальність» та підвищення їхньої готовності до самостійної наукової і творчої діяльності. Як зазначає О. Ковальчук, систематична робота з розвитку етичної та дослідницької культури у студентів є одним із ключових чинників становлення професійної ідентичності майбутнього вчителя.

Важливою умовою успішної інтеграції є підготовка викладачів до роботи з питаннями академічної доброчесності, що вимагає не лише оновлення методичного інструментарію, а й зміни педагогічного мислення. Як наголошує І. Петрова, європейський досвід свідчить, що курси підвищення кваліфікації, тренінги та воркшопи з академічної етики є обов'язковими елементами професійного розвитку педагогів. Подібну позицію висловлює і М. Шевченко, зазначаючи, що підготовка викладачів до впровадження принципів академічної доброчесності є індикатором якості університетського середовища. В Україні доцільно впровадити аналогічну практику через центри забезпечення якості освіти, сприяючи міжуніверситетській співпраці, обміну кращими практиками та створенню відкритих навчальних ресурсів для підготовки викладачів.

Отже, інтеграція європейських стандартів академічної доброчесності у підготовку вчителя української мови та літератури має стати не епізодичним заходом, а системним процесом, що охоплює всі рівні освітньої діяльності – від удосконалення нормативно-правової бази до формування ціннісних орієнтирів у студентської молоді. Такий підхід передбачає поєднання освітньої політики, методичної підтримки, педагогічної культури й активного студентського самоврядування. Формування доброчесного вчителя української мови та літератури – це не лише академічна вимога, а стратегічна інвестиція у розвиток демократичного, європейсько орієнтованого суспільства, заснованого на довірі, повазі до прав людини, інтелектуальній чесності та цінності знання.

Результати проведеного дослідження підтвердили, що інтеграція європейських стандартів академічної доброчесності у процес професійної підготовки майбутніх філологів є потужним чинником підвищення якості філологічної освіти, розвитку критичного мислення та формування професійної етики педагогів. Вона сприяє переосмисленню ролі університету як простору не лише для здобуття знань, а й для виховання морально зрілої, відповідальної особистості, здатної протистояти академічним і соціальним викликам сучасності. Академічна доброчесність у європейському освітньому контексті розглядається як фундаментальна цінність, що забезпечує сталість та якість освітнього процесу, а також довіру між усіма його учасниками – студентами, викладачами, адміністрацією та суспільством.

Дослідження показало, що ефективне засвоєння принципів академічної доброчесності вимагає комплексного підходу, який поєднує нормативно-правовий, змістовий, методичний і особистісно-ціннісний виміри. Це передбачає не лише ознайомлення студентів із правилами цитування чи запобіганням плагіату, а й

виховання внутрішньої потреби діяти чесно, самостійно і відповідально. Успішна інтеграція можлива лише за умови створення освітнього середовища доброчесності, де панують взаємоповага, академічна свобода, відкрите спілкування, прозорість оцінювання та підтримка дослідницької ініціативи студентів.

Практичні результати експериментального впровадження модулів академічної доброчесності у підготовку студентів-філологів підтвердили підвищення рівня їхньої етичної свідомості, правової обізнаності, здатності до критичного осмислення власної навчальної діяльності. Студенти демонстрували покращення умінь працювати з науковими джерелами, грамотно посилатися на авторів, дотримуватися норм академічного письма, уникати недоброчесних практик у своїх роботах. Вони почали сприймати академічну доброчесність не як зовнішній контроль чи формальну вимогу, а як внутрішню професійну цінність, що визначає рівень їхньої зрілості, відповідальності та довіри до себе як до майбутнього вчителя.

Зрештою, впровадження європейських принципів академічної доброчесності у філологічну освіту сприяє формуванню нової педагогічної культури, у центрі якої – моральна автономія, гуманістичне мислення та прагнення до істини. Таке освітнє середовище стає простором розвитку не лише професійних компетентностей, а й громадянських чеснот, що визначають духовну і ціннісну основу сучасного європейського вчителя.

Серед важливих передумов формування культури академічної доброчесності визначено:

- поєднання теоретичної підготовки з практичними вправами та рефлексивними завданнями;
- впровадження дисциплін і модулів з академічного письма, культури наукової комунікації, авторського права;
- розвиток компетентностей викладачів у сфері академічної етики;
- створення системи моніторингу академічної доброчесності на рівні університету.

Висновки. Таким чином, підготовка вчителя української мови та літератури на засадах академічної доброчесності сприяє вихованню педагога нового типу – інтелектуального, відповідального, відкритого до співпраці та здатного передавати ці цінності учням. Академічна доброчесність у цьому контексті постає не лише інструментом контролю якості освіти, а й фундаментом професійної ідентичності вчителя, що формує довіру до української освіти в європейському просторі.

Перспективні напрями подальших досліджень передбачають системну розробку методичних рекомендацій, навчальних програм та практичних інструментів, спрямованих на ефективне формування академічної доброчесності у студентів-філологів. Така робота може включати створення адаптованих кейсів для гуманітарних дисциплін, інтерактивних тренінгів, модулів самостійного та групового навчання, а також цифрових ресурсів для контролю та підтримки етичної поведінки у навчальному процесі.

Крім того, важливо проводити систематичні порівняльні дослідження практик інтеграції академічної доброчесності у підготовку педагогів різних спеціальностей у країнах Європейського Союзу. Такі дослідження дають змогу не лише виявити ефективні механізми організації освітнього процесу, а й простежити взаємозв'язок між академічною культурою університетів, рівнем підготовки викладачів та етичними орієнтирами майбутніх педагогів. Порівняльний аналіз дозволить ідентифікувати найрезультативніші моделі формування академічної доброчесності – від інтегрованих навчальних курсів і модульних програм до інституційних політик доброчесності – та адаптувати їх до національних особливостей української освіти. Це створює основу для розроблення рекомендацій щодо універсальних і локальних стратегій впровадження принципів академічної етики, які б гармонійно поєднували європейські стандарти з філологічним і ширшим педагогічним контекстом.

Доцільно також розширювати міжнародну співпрацю між закладами вищої освіти, спрямовану на обмін кращими практиками формування академічної культури, організацію спільних семінарів, літніх шкіл і дослідницьких проєктів. Це сприятиме створенню єдиного освітньо-наукового простору доброчесності, у межах якого українські університети зможуть впроваджувати європейські моделі управління якістю освіти та етичними стандартами в академічному середовищі.

Важливим напрямом подальшої роботи є довготривала оцінка впливу освітніх інтервенцій на професійну практику випускників педагогічних університетів. Такий моніторинг дозволить визначити, наскільки засвоєні в процесі навчання принципи академічної доброчесності трансформуються у педагогічну культуру майбутніх учителів, проявляються у їхній щоденній професійній діяльності, ставленні до учнів, наукової роботи та освітнього середовища загалом. Регулярне відстеження цих показників стане підґрунтям для вдосконалення навчальних

програм, оновлення методичного забезпечення та підвищення кваліфікації викладачів.

У цілому, реалізація зазначених напрямів сприятиме поглибленню наукового розуміння взаємозв'язку академічної доброчесності, професійної етики педагога та якості шкільної освіти. Це, своєю чергою, дасть змогу сформувати цілісну систему підготовки етично компетентного вчителя української мови і літератури – фахівця, який не лише володіє глибокими знаннями та педагогічною майстерністю, а й є носієм високих моральних стандартів, що задають тон у побудові довірливого, гуманного та демократичного освітнього простору.

Список використаних джерел

Бабич, Л.В. (2020). *Академічна доброчесність у системі вищої освіти: теорія та практика.* Київ: Кондор. 256 с.

Гриньова, Л.В. (2021). Інтеграція академічної доброчесності у навчальні програми вишів. *Науковий вісник МОН України.* 5, 88-96.

Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. (2017). Відомості Верховної Ради України, № 38.

Кабінет Міністрів України. (2019). *Концепція академічної доброчесності в Україні*. КМУ, URL: https://mon.gov.ua

МОН України. (2021). *Лист «Щодо забезпечення академічної доброчесності в закладах вищої освіти»* № 1/9-326 від 15.03.2021. URL: https://mon.gov.ua

Петрова, І.М. (2021). *Академічна доброчесність у процесі підготовки вчителів: проблеми та перспективи*. Харків: ХНПУ. 128 с.

Сисоєва, С., & Осадча, К. (2019). Культура академічної доброчесності в університетському середовищі: український та європейський досвід. *Освітній дискурс*, 2 (28), 15–22.

Федоренко, О.В. (2023). Впровадження стандартів академічної доброчесності у філологічну освіту. *Наука і освіта.* 11, 33–41.

Шевченко, М. С. (2020). *Академічна доброчесність та педагогічна культура майбутнього вчителя.* Київ: Освіта. 144 с.

References

Babych, L.V. (2020). Academic integrity in the system of higher education: Theory and practice. Kyiv: Kondor. [in Ukrainian]

Hrynova, L.V. (2021). Integration of academic integrity into university curricula. Naukovyi Visnyk MON Ukrainy, 5, 88-96. [in Ukrainian]

Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). Law of Ukraine "On Education" No. 2145-VIII of September 5, 2017. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, 38. [in Ukrainian]

Cabinet of Ministers of Ukraine. (2019). Concept of academic integrity in Ukraine. Retrieved from https://mon.gov.ua [in Ukrainian]

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). Letter "On ensuring academic integrity in higher education institutions" No. 1/9-326 of March 15, 2021. Retrieved from https://mon.gov.ua [in Ukrainian]

Petrova, I.M. (2021). Academic integrity in teacher training: Problems and prospects. Kharkiv: KhNPU. [in Ukrainian]

Sysoieva, S., & Osadcha, K. (2019). Culture of academic integrity in the university environment: Ukrainian and European experience. Osvitnii Dyskurs, 2 (28), 15-22. [in Ukrainian]

Fedorenko, O.V. (2023). Implementation of academic integrity standards in philological education. Nauka i Osvita, 11, 33-41. [in Ukrainian]

Shevchenko, M.S. (2020). Academic integrity and pedagogical culture of the future teacher. Kyiv: Osvita. [in Ukrainian]

Yurchenko, I. (2017). Academic integrity in the system of values of the modern teacher. Pedahohichni Nauky: Realii ta Perspektyvy, 57, 129-134. [in Ukrainian]

Відомості про автора:
Федюніна Олена Ігорівна
elena.fedyunina31@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-68-74

Матеріал надійшов до редакції 13. 10. 2025 р.
Прийнято до друку 15. 11. 2025 р.

Information about the author:
Fediunina Olena Ihorivna
elena.fedyunina31@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-68-74

Received at the editorial office 13. 10. 2025.
Accepted for publishing 15. 11. 2025.

УДК 378.091.212:37:177.1

ГОТОВНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ЦІННОСТІ У ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Юлія Шевченко, Валентина Кондратенко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Статтю присвячено аналізу рівня готовності здобувачів педагогічних спеціальностей до формування толерантності як європейської цінності у молодших школярів в умовах інклюзивного навчання. Європейська інтеграція України актуалізує потребу у розвитку в майбутніх педагогів умінь і переконань, що забезпечують прийняття різноманітності, повагу до гідності кожної дитини та створення безпечного інклюзивного середовища. Теоретичним аналізом наукових праць підтверджено, що готовність педагога має багатокомпонентну структуру: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний аспекти, доповнені морально-ціннісною та емоційно-емпатійною складовими. Для емпіричного вивчення проведено опитування 56 здобувачів спеціальностей «Початкова освіта» та «Спеціальна освіта». Результатами засвідчено високий рівень мотиваційної готовності (100% визнали важливість толерантності) та достатній рівень теоретичної обізнаності (87,5% повністю розуміють сутність принципу толерантності). Водночас виявлено недостатній рівень практичної підготовленості: лише 46% респондентів упевнені у володінні методами формування толерантності, а 68% наголосили на потребі в розвитку практичних навичок. Найефективнішими формами підготовки визначено тренінги, практичні заняття та моделювання ситуацій інклюзивного навчання. Зроблено висновок про необхідність посилення практико-орієнтованої складової змісту педагогічної освіти, інтеграції європейських цінностей та розвитку емоційно-комунікативних компетентностей майбутніх педагогів.

Ключові слова:
інклюзивна освіта; європейські цінності; толерантність; підготовка педагогів; професійна готовність; емпатія.

Resume:
Shevchenko Yuliia, Kondratenko Valentyna. The readiness of pedagogical specialties students to foster tolerance as an European value among children in an inclusive classroom.
The article examines the level of readiness of future teachers to foster tolerance as an European value among primary school students in inclusive education settings. Ukraine's European integration highlights the need to develop teachers' abilities and value-based attitudes that ensure acceptance of diversity, respect for each child's dignity, and the creation of a safe and inclusive learning environment. A theoretical review demonstrates that teacher readiness comprises motivational, cognitive, practical, and reflective components, complemented by moral, value-based, and emotional-empathic aspects. An empirical survey was conducted among 56 students majoring in Primary Education and Special Education. The results indicate a high motivational level (100% recognized tolerance as essential) and sufficient theoretical knowledge (87,5% fully understand tolerance principles). However, a lack of practical preparedness was identified: only 46% reported confidence in applying methods to develop tolerance, while 68% highlighted insufficient practical skills. Training sessions, practical workshops, and simulation of inclusive classroom situations were considered most effective. The study concludes that teacher education programs must strengthen practice-oriented training, integrate European values, and enhance emotional and communication competencies to ensure effective formation of tolerance in inclusive classrooms.

Key words:
inclusive education; European values; tolerance; teacher training; professional readiness; empathy.

Постановка проблеми. У сучасних умовах європейська інтеграція України ставить перед вищою освітою нові виклики, зокрема – формування у майбутніх педагогів готовності не лише теоретично усвідомлювати, але й практично втілювати такі європейські цінності, як толерантність, рівність і повагу до унікальності кожної дитини. Це є особливо важливим у контексті інклюзивного навчання, де педагог стикається з різноманітністю освітніх потреб, культурного і соціального походження учнів, а також із необхідністю побудови середовища, яке забезпечує рівні права й можливості для всіх.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження психологічної готовності студентів, здійснені зокрема Ю. Вербиненко (професійна готовність до педагогічної діяльності) свідчать, що сучасні освітні програми потребують суттєвого оновлення: знання, вміння, мотивація, а також професійна свідомість – всі ці компоненти повинні інтегруватися (Вербиненко, 2013).

Ще один напрям – готовність до використання інформаційно-комунікаційних технологій – хоча й не тотожний толерантності, але ілюструє, як різні компоненти готовності (мотиваційна, операційна, рефлексивна) можуть бути сформовані й оцінювані в студентів. Наприклад, дослідження студентів технічних спеціальностей у Вінницькому національному технічному університеті вказують, що готовність до використання ІКТ у вищій математиці включає мотивацію, практичні та рефлексивні компоненти, і залежить від освітнього середовища та індивідуальних навичок (Хом'юк, & Хом'юк, 2024).

Також важливі роботи з теоретичного аналізу концепцій готовності. Зокрема, Ю. Шевченко у своїх дослідженнях висвітлює готовність педагога як складну категорію, що включає теоретичну, практичну і психолого-деонтологічну складові, налаштованість на педагогічну діяльність, здатність реагувати на етичні й моральні виклики. Це дозволяє аргументувати, що готовність майбутніх педагогів до формування толерантності має містити не лише знання й методики, але й моральні, мотиваційні та емоційні компоненти (Шевченко, 2017).

У закордонних дослідженнях також підкреслюється, що готовність педагогів до інклюзивного навчання – це не просто адаптація до дітей з особливими освітніми потребами, але спроможність до міжкультурного спілкування, емпатійного ставлення, прийняття різноманіття, уміння створення позитивного клімату в класі (включно з морально-етичною та правовою підготовкою).

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення рівня готовності здобувачів педагогічних спеціальностей, зокрема спеціальностей «Початкова освіта» та «Спеціальна освіта», до формування толерантності як європейської цінності у молодших школярів в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Готовність здобувачів педагогічних спеціальностей до формування толерантності у дітей інклюзивного класу є важливою як з теоретичної, так і практичної, соціальної точки зору. Вона дозволяє дослідити всі складові готовності – знання, методичні вміння, мотивацію, моральну відповідальність, психологічну готовність і спрямувати освітню практику на те, щоб майбутні педагоги могли успішно реалізувати одну з ключових цінностей сучасної європейської освіти – толерантність.

Толерантність у педагогічному контексті розглядається як цінність, що передбачає прийняття різноманітності культур, соціальних груп, освітніх потреб та індивідуальних особливостей дітей. Формування толерантності є невід'ємною складовою інклюзивної освіти, де забезпечується право кожної дитини на навчання в умовах поваги та рівності.

Вчена В. Ляпунова розглядає толерантність не лише як особистісну характеристику, а як інтегровану компоненту професійної компетентності, що включає когнітивні уявлення про інклюзію, емоційну емпатію та практичні методики роботи з дитиною (концептуальні положення підготовки майбутніх педагогів до формування толерантності) (Ляпунова, 2016). У її роботах підкреслюється антропоцентричний характер взаємодії педагога й дитини, діалогічність та етична відповідальність як основи педагогічної толерантності.

Останні українські дослідження продовжують цю лінію, але водночас зміщують акцент на прикладні й контекстуальні чинники. Зокрема, сучасні студії вказують на системну диспропорцію: високий рівень теоретичної обізнаності про цінності толерантності супроводжується недостатнім розвитком практичних умінь і психологічної впевненості у застосуванні відповідних методик у реальному шкільному середовищі. Цю проблему відображають кілька досліджень, що виявляють потребу в інтенсивних тренінгових програмах, моделях супервізії та інтеграції практики в навчальні плани факультетів педагогіки (Павленко, 2024, с. 467).

Контекст воєнного часу вніс додаткові вимоги до змісту й форм підготовки: сучасні публікації аналізують толерантність у вимушено переміщених осіб, толерантність до невизначеності та її зв'язок із психологічною стійкістю. Ці дослідження підкреслюють, що педагогічна толерантність сьогодні мусить поєднуватися з умінням працювати в умовах стресу, травми та культурної розмаїтості, що часто виникає під час масових переміщень і воєнних викликів (Чайка, 2025).

Емпіричні сучасні дослідження (зокрема репрезентативні опитування у школах) фіксують зміни в динаміці булінгу, взаємної толерантності й соціальної інтеграції учнів; результати вказують на необхідність системної освіти педагогів з питань попередження конфліктів та формування інклюзивного клімату. Це підсилює аргумент на користь впровадження в освітні програми модулів із розвитку емоційного інтелекту, комунікативних навичок та методик роботи із травмою (Шевченко, 2017).

Сучасні українські дослідження стверджують мультикомпонентну модель формування толерантності (когнітивна – знання й правові норми; емоційна – емпатія і регуляція емоцій; практична – методичні вміння і педагогічні техніки). Водночас вони виявляють критичні прогалини в практичній підготовці студентів-педагогів та нарощують доказову базу на користь інтеграції тренінгів, міждисциплінарних практик і довготривалого супроводу (менторство, супервізія) як ключових інструментів підвищення готовності до формування толерантності в умовах інклюзивного класу й кризових соціально-політичних обставин.

Питання готовності майбутніх педагогів до формування толерантності набуває особливої актуальності у зв'язку з розвитком інклюзивної освіти, де співіснують діти з різними освітніми, культурними та соціальними потребами.

У наукових працях Ю. Шевченко (2017; 2019) підкреслюється, що готовність педагога – це складне багатокомпонентне утворення, яке поєднує мотиваційний, когнітивний, ціннісний і діяльнісний аспекти (Шевченко, 2019; Шевченко, 2017). Науковиця зазначає, що духовно-моральна та культурна готовність є базою для виховання гуманістичних цінностей у молодших школярів, зокрема толерантності. Підготовка майбутніх педагогів у сфері інклюзивної освіти повинна інтегрувати європейські цінності через

формування морально-ціннісної позиції, розвитку емпатії, рефлексивних і соціальних навичок.

Зарубіжні та вітчизняні дослідження (Лук'янченко, 2019; Rostovska, 2020) демонструють ефективність інтерактивних та практико-орієнтованих методів, таких як тренінги, рольові ігри, кейс-аналізи та проектна діяльність, для розвитку толерантності у майбутніх педагогів (Лук'янченко, 2019; Rostovska, 2020). Ці методи дозволяють сформувати у студентів здатність адаптувати навчальний процес до різноманітних потреб учнів, що є ключовим аспектом інклюзивної освіти.

У концептуальному плані підготовка майбутніх фахівців до формування толерантності передбачає інтеграцію таких компонентів:

- мотиваційного: формування позитивного ставлення до принципів толерантності та європейських цінностей;
- когнітивного: засвоєння теоретичних знань про психологічні, педагогічні та правові аспекти інклюзії;
- діяльнісного: практичне застосування методів виховання толерантності у навчальному процесі;
- рефлексивного: осмислення власної педагогічної діяльності та оцінка ефективності формування толерантності у дітей.

Теоретичні підходи підкреслюють необхідність комплексного поєднання ціннісного, когнітивного та практичного компонентів підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі.

Для реалізації визначення рівня готовності здобувачів педагогічних спеціальностей було проведено опитування серед 56 здобувачів бакалаврського та магістерського рівня спеціальності «Початкова освіта» та «Спеціальна освіта». Анкета містила питання, спрямовані на виявлення рівня теоретичної поінформованості, практичної готовності, ціннісних орієнтацій та усвідомлення ролі толерантності в інклюзивній освіті.

Опитування включало як закриті, так і відкриті питання. Отримані дані були узагальнені у відсотковому співвідношенні, що представлені в таблиці та діаграмі.

Таблиця 1

Результати анкетування щодо формування толерантності як європейської цінності в освіті

№	Питання / Показник	Варіанти відповідей	% респондентів	Інтерпретація результатів
1	Розуміння сутності принципу толерантності в освіті	Повністю розуміють	87,5%	Високий рівень теоретичної обізнаності
		Частково розуміють	12,5%	Потребують систематизації знань
2	Ознайомлення з європейськими та міжнародними документами (Європейська хартія, Конвенція ООН тощо)	Добре обізнані	28%	Достатній рівень знань
		Знайомі частково	52%	Необхідне поглиблення знань
		Не обізнані	20%	Потребують правового інформування
3	Визнання толерантності як цінності у роботі вчителя інклюзивного класу	Погоджуються	100%	Висока мотивація і ціннісна орієнтація
4	Визнання права кожної дитини на повагу й прийняття	Погоджуються	100%	Сформована гуманістична позиція
5	Володіння методами та прийомами формування толерантності у дітей	Так	46%	Помірний рівень практичної готовності
		Частково	41%	Потреба у вдосконаленні практичних умінь
		Ні	13%	Низький рівень методичної підготовки
6	Готовність організовувати толерантне освітнє середовище	Так	57%	Переважає практична готовність
		Частково	36%	Потребують підтримки та досвіду
		Невпевнені	7%	Недостатня підготовленість

7	Впевненість у власній здатності виховувати толерантність у дітей	Так	61%	Середній рівень упевненості
		Частково	34%	Необхідне підсилення психологічної готовності
		Ні	5%	Потребують підтримки з боку педагогів
8	Основні труднощі у підготовці до формування толерантності	Нестача практичних навичок	68%	Головна проблема практичної підготовки
		Недостатні теоретичні знання	52%	Потреба у систематизації матеріалу
		Психологічна неготовність	37%	Необхідність розвитку емоційної компетентності
9	Найефективніші форми підготовки	Тренінги	78%	Найрезультативніша форма
		Практичні заняття	63%	Висока ефективність
		Курси / семінари	45%	Підтримувальний ефект
		Самоосвіта	28%	Менш виражена ефективність

Результати анкетування засвідчили, що 87,5% респондентів (49 осіб) повністю розуміють сутність принципу толерантності в освіті, ще 12,5% (7 осіб) – частково. Це свідчить про достатню теоретичну обізнаність студентів щодо базових понять, проте сигналізує про потребу в систематизації знань.

Стосовно ознайомлення з європейськими та міжнародними документами (*Європейська хартія прав людини*, *Конвенція ООН про права дитини* тощо), 52% учасників підкреслили, що знайомі з ними частково, 28% – добре обізнані, тоді як 20% визнали повну необізнаність. Це свідчить про необхідність посилення правового та ціннісного компоненту підготовки майбутніх фахівців у руслі європейських стандартів.

Абсолютна більшість опитаних – 100% респондентів – погодилися з твердженням, що толерантність є необхідною цінністю у роботі вчителя інклюзивного класу, що підтверджує їхню позитивну мотивацію. Також усі (100%) висловили переконання, що всі діти мають право на визнання та повагу незалежно від освітніх потреб, що свідчить про сформовану гуманістичну позицію.

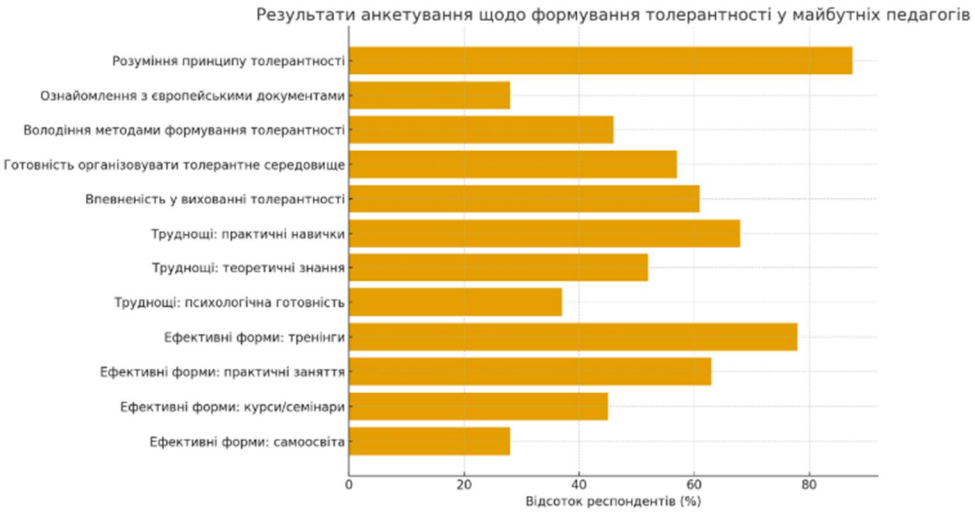

Рис. Результати анкетування студентів щодо формування толерантності

Разом із тим, рівень практичної готовності дещо нижчий. На питання «Я володію методами та прийомами формування толерантності у дітей» 46% відповіли «так», 41% – «частково», а 13% визнали, що таких знань бракує. Подібна тенденція спостерігається у питанні про організацію толерантного середовища: 57% відчувають готовність, 36% – часткову готовність, 7% – невпевненість.

Щодо впевненості у власній здатності виховувати толерантність у дітей, 61% респондентів відповіли «так», 34% – «частково», і лише 5% не відчувають упевненості.

На запитання про труднощі підготовки більшість студентів (понад 68%) зазначили нестачу практичних навичок і методичних знань, 52% – теоретичних знань, 37% – психологічної готовності.

Стосовно ефективних форм підготовки, 78% респондентів назвали тренінги, 63% – практичні заняття, 45% – курси/семінари, і 28% – самоосвіту.

На рис. 1, що наочно демонструє результати анкетування студентів щодо формування толерантності, видно, що найвищі показники мають ціннісні орієнтації (100%) та мотиваційні аспекти, тоді як практична готовність і психологічна впевненість нижчі, що свідчить про потребу посилення прикладної підготовки.

Отже, результати свідчать про високий рівень мотиваційної готовності магістрантів до виховання толерантності, але про середній рівень практичної реалізації через недостатній методичний інструментарій.

Формування толерантності як європейської цінності має відбуватися через інтеграцію ціннісно-орієнтованих завдань у зміст навчальних дисциплін, активне використання тренінгових і проектних методів, розвиток емпатійного слухання, співпраці, рефлексії, що сприяє становленню професійної культури майбутнього педагога.

Отримані результати дозволяють розглядати готовність здобувачів спеціальностей «Початкова освіта» і «Спеціальна освіта» як комплексне утворення, у якому поєднуються теоретичні знання, практичні вміння та особистісна налаштованість на гуманістичну взаємодію. Висока мотиваційна спрямованість майбутніх педагогів засвідчує розуміння соціальної значущості толерантності як базової європейської цінності, однак її практична реалізація потребує методичного супроводу і розширення професійного досвіду. Розвиток готовності відбувається поступово – від усвідомлення сутності толерантності до опанування технологій її формування в освітньому середовищі. Важливою умовою виступає інтеграція міждисциплінарних підходів: психологічного (розвиток емпатії та емоційної стабільності), педагогічного (моделювання ситуацій співпраці) та культурологічного (усвідомлення різноманіття цінностей). Таким чином, підготовка майбутніх учителів до виховання толерантності має здійснюватися як системний процес, спрямований на поєднання когнітивних, емоційно-ціннісних і діяльнісних складових їхньої професійної культури.

Висновки. Отже, після проведеного дослідження можна дійти висновку, що рівень готовності здобувачів педагогічних спеціальностей до формування толерантності характеризується високою мотиваційною та достатньою когнітивною готовністю, але недостатньою практичною підготовленістю. Майбутнім педагогам необхідно розвивати методичну компетентність у питаннях виховання толерантності через практико-орієнтовані форми навчання (тренінги, кейс-аналізи, моделювання інклюзивних ситуацій). Важливо інтегрувати європейські цінності в освітні програми педагогічної освіти, забезпечуючи їх реалізацію на рівні практики та особистісних установок майбутніх учителів. Результати опитування підтверджують, що формування готовності до виховання толерантності є процесом, який потребує комплексного підходу – когнітивного, ціннісного, діяльнісного й рефлексивного.

Список використаних джерел

Булінг та толерантність у закладах освіти під час війни: дослідження. (2024). URL: https://osvita.ua/school/reform/92534/?utm_source=chatgpt.com

Вербиненко, Ю. І. (2013). Професійна готовність до педагогічної діяльності. *Професійна підготовка педагога в контексті європейських інтеграційних процесів: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету*. Дрогобич, 119–124.

Європейська хартія прав людини. (2000). URL: https://ccl.org.ua/posts/2021/11/hartiya-osnovnyh-prav-yevropejskogo-soyuzu

Конвенція ООН про права дитини. (1989). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text

Лук'янченко, О. (2018). Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової школи засобами мистецтва. *Освітній простір України*. 14, 190–196.

Ляпунова, В. А. (2016). Інтеграція змісту гуманітарної та психолого-педагогічної підготовки студентів до формування толерантності у дітей дошкільного віку. *Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 85, 84–90.

Павленко, І. (2024). Особливості формування толерантності сучасних здобувачів вищої освіти. *Grail of Science*, (42),

References

Bulinh ta tolerantnist u zakladakh osvity pid chas viiny: doslidzhennia. (2022). Retrieved from https://osvita.ua/school/reform/92534/ [in Ukrainian]

Verbynenko, Yu. I. (2013). Profesiina hotovnist do pedahohichnoi diialnosti. In Profesiina pidhotovka pedahoha v konteksti yevropeiskykh intehratsiinykh protsesiv (pp. 119–124). Drohobych: Drohobytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet. [in Ukrainian]

European Charter of Human Rights. (2000). Retrieved from https://ccl.org.ua/posts/2021/11/hartiya-osnovnyh-prav-yevropejskogo-soyuzu [in English]

UN Convention on the Rights of the Child. (1989). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text [in English]

Lukianchenko, O. (2018). Formuvannia tsinnisnykh oriientatsii maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly zasobamy mystetstva. Osvitnii prostir Ukrainy, 14, 190–196. [in Ukrainian]

Liapunova, V. A. (2016). Intehratsiia zmistu humanitarnoi ta psykholoh-pedahohichnoi pidhotovky studentiv do formuvannia tolerantnosti u ditei doshkilnoho viku. Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky, 85, 84–90. [in Ukrainian]

463–468. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.02.08.2024.069

Ростовська, Ю. (2020). Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів-хореографів у процесі методичної підготовки. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*, 1, 121–127.

Хом'юк, І. В., & Хом'юк, В. В. (2024). Готовність студентів технічних спеціальностей до використання Інтернет-технологій у процесі вивчення вищої математики. *Збірник наукових праць «Актуальні питання природничо-математичної освіти»*. Суми, 1 (23), 168–174.

Чайка, Г. В. (2025). Толерантність до невизначеності як особистісний ресурс: огляд найсучасніших досліджень. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 36 (75), № 3, 49–54.

Шевченко, Ю. М. (2019). Аналіз підходів до визначення компонентів у структурі готовності студентів до діяльності. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 86, 194–198.

Шевченко, Ю. М. (2017). Готовність студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів у кроскультурному просторі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 1 (65), 194–205.

Pavlenko, I. (2024). Osoblyvosti formuvannia tolerantnosti suchasnykh zdobuvachiv vyshchoi osvity. Grail of Science, 42, 463–468. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.02.08.2024.069 [in Ukrainian]

Rostovska, Yu. (2020). Formuvannia tsinnisnykh oriientatsii maibutnikh pedahohiv-khoreohrafiv u protsesi metodychnoi pidhotovky. Naukovi zapysky. Seriia "Psykholoho-pedahohichni nauky", 1, 121–127. [in Ukrainian]

Khomiuk, I. V., & Khomiuk, V. V. (2024). Hotovnist studentiv tekhnichnykh spetsialnostei do vykorystannia Internet-tekhnolohii u protsesi vyvchennia vyshchoi matematyky. Zbirnyk naukovykh prats "Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity", 1 (23), 168–174. [in Ukrainian]

Chaika, H. V. (2025). Tolerantnist do nevyznachenosti yak osobystisnyi resurs: ohliad naisosnishykh doslidzhen. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia, 36 (75) (3), 49–54. [in Ukrainian]

Shevchenko, Yu. M. (2019). Analiz pidkhodiv do vyznachennia komponentiv u strukturi hotovnosti studentiv do diialnosti. Pedahohichni nauky, 86, 194–198. [in Ukrainian]

Shevchenko, Yu. M. (2017). Hotovnist studentiv do dukhovno-moralnoho rozvytku molodshykh shkoliariv u kros-kulturnomu prostori. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 1 (65), 194–205. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:
Шевченко Юлія Михайлівна
shevchenko_yuliia@mdpu.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

Кондратенко Валентина Олександрівна
valentyna.kondratenko@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-75-80

Матеріал надійшов до редакції 10. 11. 2025 р.
Прийнято до друку 19. 11. 2025 р.

Information about the authors:
Shevchenko Yuliia Mykhailivna
shevchenko_yuliia@mdpu.org.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Kondratenko Valentyna Oleksandrivna
valentyna.kondratenko@mspu.edu.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-75-80

Received at the editorial office 10. 11. 2025.
Accepted for publishing 19. 11. 2025.

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 372.881

CROSS-CULTURAL GAME-BASED APPROACHES IN LANGUAGE TEACHING

Iryna Barantsova

Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University

Resume:
The article deals with the modern approaches to language teaching. The aim of the article is to study the methodological and psychological principles of organizing and using art and game elements in a foreign language lesson and to develop and substantiate a methodology for teaching English to university students based on art technologies and gamification, aimed at developing their linguistic and communicative creativity and ability to effectively interact with international clients. The prerequisites and conditions for the development of the art and game-based technologies as a teaching method are considered. The analysis of existing classifications of art and game-based methods as a means of teaching a foreign language, as well as methods of motivating students using these methods, is carried out. The main provisions defining the role of the art and game-based approaches in language teaching are proposed. The conclusions are made according to the results of the research and analysis that the game should be short, creative and interesting for students to make them effectively communicate in foreign language with international guests.

Key words:
cross-cultural approach; English language teaching; game-based technologies; game methods; game situations; motivational sphere; foreign language communication; psychological barrier; communicative tasks.

Анотація:
Баранцова Ірина. Міжкультурні ігрові прийоми до викладання мови.
У статті розглянуто сучасні підходи до викладання мови. Метою статті є вивчення методологічних та психологічних принципів організації й використання художніх та ігрових елементів на уроці іноземної мови, а також розробка та обґрунтування методики викладання англійської мови для студентів університетів на основі художніх технологій та гейміфікації, спрямованої на розвиток їхньої лінгвістичної та комунікативної креативності та здатності ефективно взаємодіяти з іноземними клієнтами. Опрацьовано передумови та умови розвитку художніх та ігрових технологій як методу навчання. Проведено аналіз існуючих класифікацій художніх та ігрових методів як засобу викладання іноземної мови, а також методів мотивації студентів за допомогою цих методів. Запропоновано основні положення, що визначають роль міжкультурного та ігрового підходів у викладанні мови. За результатами дослідження та аналізу зроблено висновки про те, що гра має бути короткою, креативною та цікавою для студентів, щоб вони могли ефективно спілкуватися іноземною мовою з іноземними гостями.

Ключові слова:
міжкультурний підхід; викладання англійської мови; ігрові технології; ігрові методи; ігрові ситуації; мотиваційна сфера; іншомовне спілкування; психологічний бар'єр; комунікативні завдання.

Setting the problem. English is the international language of tourism. Most foreign guests (Europe, USA, Australia, part of Asia) use English as a lingua franca. Without a confident command of English, employees in the tourism industry lose potential clients even before the service is sold.

Today the growing popularity of Ukraine increases the share of foreign guests – the staff is needed who can serve them quickly and correctly. In critical situations (medicine, weather, evacuation, loss of documents), accurate communication in English minimizes risks. Tour descriptions, websites, social networks, different platforms require high-quality English-language content and SEO. Poor translation undermines trust. Working with international operators, airlines, insurance providers and brands requires business English. Understanding reviews, trends and requests of international tourists (TripAdvisor, Booking, Instagram) occur in English.

For effective interaction with international clients, linguistic and communicative creativity is very important – the ability to flexibly, quickly and appropriately use language and non-verbal means for effective interaction with different foreigners. This is not only knowledge of words, but the ability to reformulate complex information in a clear, friendly style; create vivid, memorable stories (storytelling) about local attractions; adapt the communication style to the cultural expectations of the guest (formal/informal); use improvisation in non-standard situations (delay, complaint, unusual request); combine language with gestures, visuals, maps and applications for better understanding.

Our time is characterized by the search for new methods of teaching foreign languages that develop not only the quality of speech skills but also contribute to the development of the personality of students. Traditional methods of teaching English to tourism professionals in Ukraine often focus on grammar, translation and memorization of vocabulary, leaving aside creative self-expression (the ability to spontaneously and figuratively talk about tourist sites, create emotionally engaging descriptions); practical preparation for real communication situations (working with complaints, negotiating with partners, cross-cultural communication, improvisation in unforeseen circumstances); cross-cultural adaptation (the ability

to change the style of speech to suit the cultural norms of the client).

With the growth of tourism in Ukraine, this gap leads to a decrease in the quality of service and missed opportunities in the international market. The solution may lie in the integration of art and game-based technologies. In search of effective techniques that modern methods of teaching English require from us, we turn to educational psychology, which studies the game as an effective method of teaching and implementing both educational and cognitive tasks.

Many outstanding foreign scientists have contributed to the study of the game as a teaching method, emphasizing its role in the development of children and adults. They considered the game as something more than just entertainment, seeing in it an important tool for cognitive, social and emotional development. Among the most significant figures are:

Friedrich Froebel. He is one of the first to classify game activity as a pedagogical phenomenon and laid the foundations of the theory of game in his pedagogical concept. Froebel believed that game facilitates the learning process, making it more accessible to children.

Jean Piaget. His work on cognitive development includes the study of the role of games in the development of thinking, intelligence and creative abilities.

James Mark Baldwin. He also contributed to the study of games, especially in the context of personality development and socialization. Baldwin believed that games contribute to the formation of self-awareness and understanding of social roles.

Henry Wallace. He was a proponent of the use of games in education and saw it as a means of developing creativity and problem solving.

Bruner. He noted that games contribute to the development of flexibility of thinking and the ability to improvise, which is an important skill in the modern world.

In general, foreign scholars recognize that games are an effective teaching method that contributes to the development of cognitive, social, emotional and creative skills in children and adults. The game form of learning helps to make the learning process more exciting, motivating and accessible, and contributes to better assimilation of information and development of communicative skills.

In Ukraine, tourism development is enshrined as a priority area of state policy. The Tourism Development Strategy until 2030 emphasizes the growth of inbound tourism and improvement of service quality. In this regard creative communication skills are becoming very important: a specialist must be able not only to speak correctly, but also to adapt speech to the cultural expectations of clients from different countries. Linguo-communicative creativity increases the country's competitiveness in the international arena, improves the impression of a tourist and contributes to the growth of recommendations (word-of-mouth). The use of game-based technologies corresponds to modern trends in education and allows training specialists who can quickly adapt to the dynamic conditions of tourism.

The aim of the article is to study the methodological and psychological principles of organizing and using game elements in a foreign language lesson and to develop and substantiate a methodology for teaching English to university students if different specialties based on art technologies and gamification, aimed at developing their linguistic and communicative creativity and ability to effectively interact with international clients.

The hypothesis of our research is that the inclusion cross-cultural game-based technologies (dramatic scenes, creation of tourist narratives, simulation of tourist scenarios, digital quests) in teaching English to university students significantly increases the level of their creative self-expression and emotional expressiveness in speech and helps to accelerate the formation of spontaneous communication skills and adaptation to unforeseen communication situations.

«Game» denotes a type of social activity, serves as a form of mastering and obtaining social, everyday experience. According to scholars' opinion, «game» is one of the types of activity of humans and animals in the process of their life» (Abbasi et al., 2021, p. 201-212).

According to the author-methodologist D. Brown, «game is one of the forms of simulation modeling, in which interaction of communication partners occurs during the imitation of conditions of future professional activity of students, in which students develop and improve communication skills and abilities in a foreign language» (Brown, 2019).

In didactics, «game is considered as a tool for building effective communication between students and the teacher» (Zakharova, 2017, p. 113). «Didactic games are practical group exercises aimed at the application of methods and techniques in artificially created conditions that reproduce real circumstances. During such a game, the student develops a motive, the essence of which is to successfully perform the role taken on. The main difference between didactic games is their focus on the learning process, on the development of skills and abilities. This type of game helps students to actualize theoretical knowledge in practice» (Zakharova, 2017, p. 113-122).

Researcher O. Diadikova (2020) identifies the following types of didactic games: game techniques,

story games, simulation games, role-playing games and business games.

In didactics, games are divided according to the following features: the feature of the game itself, didactic tasks, the presence or absence of auxiliary means, the duration of the game and preparation, the age of the students and the nature of their activities, the form of organization of the students' activities and examples of games (Diadikova, 2020).

In language classes, a game is a form of activity in situations specially simulated for the purpose of consolidating and activating the educational material. In games as a special type of social practice, the norms and morals of human life are reflected, it ensures the knowledge and assimilation of reality itself, as well as the simultaneous emotional, intellectual, moral and creative development of the individual (Palaniappan, 2022, p. 104-116).

Teresa Amabile views creative productivity as a function of three key components: domain expertise (knowledge and skills in the subject area), creative skills (thinking, strategy) and motivation (especially internal). For language teaching in tourism, this means even with a good command of vocabulary and grammar, creative expression (improvisation, storytelling) depends on a pedagogical environment that supports internal motivation, provides freedom of choice and provides opportunities for experimentation. Thus, methods that encourage autonomy, risk and originality (drama, creative writing, project work) will enhance linguistic and communicative creativity.

Communicative language teaching and ESP (English for Specific Purposes) approaches focus on tasks and genres typical of professional activity. For tourism, for example, this means orienting learning tasks toward real communicative acts (check-in, excursion, complaint, selling excursions), rather than abstract exercises. Motivation theories (Self-Determination Theory and the motivation components in Amabile) explain why game elements (clear goals, feedback, a sense of competence and autonomy) increase engagement. Gamification also relies on behavioral and cognitive mechanisms – rewards, unsigned goals, socialization-that encourage practice and repetition (Salen, 2003).

In modern methods of teaching foreign languages, there are various classifications of games. For example, P. Emma distinguishes such types of games as «games-manipulation of objects, games-competitions, games of a physical nature, games using visual aids, games-stagings, scenario games. Role-playing games are especially popular in language classes» (Emma, 2020).

Some methodologists distinguish didactic games, outdoor games, plot-based role-playing games, dramatization games (Yen-Hui, 2010, p. 126-142).

Researchers J. Richards and T. Rodgers classify games according to the following criteria:

- goal (language, speech);
- method of implementation (oral, written, role-playing, imitative-modeling, etc.);
- level of complexity (reproductive, creative);
- number of participants (individual, group, pair, frontal);
- type of tasks (operational, tactical, strategic) (Richards and Rodgers, 2001).

The goal of the game is not the result, but the process itself. This distinguishes it from other types of productive activity. When studying the issue of games, you can come across the term «game-based technology». This is a group of methods and techniques for organizing the pedagogical process in the form of various pedagogical games that stimulates children's cognitive activity, «provokes» them to independently search for answers to questions that arise, and allows them to use their life and everyday experience (Lloyd, 2017). Unlike games in general, game technologies have a characteristic feature – the technologies clearly define the goals of teaching and the corresponding pedagogical result, which can be justified, clearly designated and characterized by educational and cognitive orientation. According to C. Lastra, the concept of «game pedagogical technologies» includes a large group of methods for organizing the pedagogical process in the form of various pedagogical games» (2017).

Based on the concept of «game-based methods», it is worth paying attention to the word «method», which appears in the concept. Let us turn to the meaning of «method». «Method is a basic category of methodology, in the most general sense – a way of achieving a goal, a certain orderly activity» (Lastra, 2017). According to C. Lastra, this concept is very broad and is used in modern science in three ways: general methodological, general didactic, and properly methodological or specific methodological. It is also possible to distinguish conscious methods, combined or mixed methods and intensive methods (2017). In this classification, it is worth mentioning separate direct (natural) methods, aimed directly at teaching foreign languages (Lastra, 2017).

The name of the group of methods comes from the nature of their application. Voltaire, Berlitz and Gouin are the founders of this method. The method became widely known in the middle of the 19th century. Representatives of the method believed that in lessons the teacher should teach a foreign language by forming an associative series, avoiding the use of the native language. This contributed to the strong assimilation of language units. The main advantage of the method is «abandonment of the native language of the students. The meaning of language units is revealed with the help of visual aids, without

resorting to translation» (Lloyd, 2017, p. 1-21). This method widely used games that recreated a communication situation close to reality, which contributed to the formation of speech automatisms.

It is worth paying attention to the «Army» method of teaching foreign languages. This method originated in the United States during the Second World War. This method is a short course on introduction to the language, since it was necessary to urgently prepare people to establish communication with the allies (Lloyd, 2017, p. 1-21).

Today, this method is called «intensive». During such training, students study dialogues on everyday topics, listen to the teacher's speech, repeat, and then memorize. This method has its pros and cons. The advantages include immersion in the language environment, high motivation, and the pace of learning. Of the minuses, it is worth noting that students are limited in topics; after completing such courses, students most often encounter a language barrier, since in real life they may not have enough memorized cliché phrases.

The «governess method» is a conventional designation for a method of teaching foreign languages in families, when foreigners were invited to teach a foreign language. During communication, the use of the native language was reduced to a minimum, the formation of speech skills and abilities took place during the repetition of speech patterns. The term «exercise» can often be found along with games. «An exercise is a structural unit of the methodological organization of educational material» (Diadikova, 2020). Exercises are purposeful, organized actions that ensure the implementation of actions with the material and the formation of mental actions on their basis.

O. Diadikova uses the term «gamification». «This is a type of activity, built on the basis of using the game as a means of learning» (2020). If we consider the game in the context of the educational process, then it is, first, an important tool, a stimulus for mastering a foreign language. It has been proven that students who study a language through a game learn the material much more effectively.

Teaching English to students requires a needs analysis of the target group – guides, receptionists, tour operator managers – and building materials around real tasks (phone calls, bookings, excursion speeches, claims settlement). Best practices integrate corpus data (real dialogues), genre analysis, and practice-oriented tasks.

Research on approaches to teaching English in foreign countries often emphasizes the need to consider bilingualism, different motivations for learning English, infrastructural limitations, and the importance of culturally specific content. At the same time, there are fewer empirical studies in the region devoted specifically to combining art methods and gamification for different professionals – especially at the level of controlled experiments in Ukraine and neighboring countries. Lack of research combining art technologies and gamification in the formal design of English for tourism courses – most studies analyze either drama/art practices or game methods separately.

We should note the limited empirical base in the post-Soviet context, especially controlled studies that would test the impact of such methods on measurable indicators of linguistic communicative creativity and customer satisfaction. There are few studies which operate with the concepts of «linguo-communicative creativity» as a separate variable; more often, either «speech/fluency» or «creativity» are studied separately, but not their interaction. There is a lack of standardized tools for assessing linguistic communicative creativity. Rubrics are needed to assess the originality of narratives, adaptability of speech, and the ability to improvise in work situations.

The proposed study combines art technologies (drama, narratives, visual practices) and gamification (simulations, digital quests) as a single pedagogical package aimed at developing linguistic and communicative creativity among different professionals. This meets the first gap (separate research). Experimental testing in local conditions will provide empirical data relevant to the post-Soviet context: the influence of bilingualism, cultural expectations of clients, organizational barriers. This addresses the second gap. The study will measure not only standard language indicators (fluency, grammar), but also specific qualitative and quantitative indicators of linguistic and communicative creativity: originality of narrative, flexibility of communication strategies, speed of improvisation, as well as external KPIs (customer satisfaction, NPS, sales conversion). The developed methodology will be accompanied by replicable training modules, assessment rubrics and scaling recommendations (including requirements for digital resources), making the research applicable to training centers and tourism companies.

Intervention model: 8-12-week ESP (English for Special Purposes) tourism course, where each lesson combines: 20-30% theory/vocabulary, 40-50% art practices (drama, storytelling), 20-30% gamified simulations (digital + offline quests).

Control group: traditional course (grammar/vocabulary + role-playing exercises in a standard form).

Experimental group: each lesson combines 20-30 minutes (target vocabulary/structures) + 40–50 minutes (art practice: drama/storytelling/visual projects) + 20-30 minutes (gamified activity: simulation/quest/assessment). Final week – presentation of projects and «mastery shop» simulations.

Measurements: pre- and post-tests for fluence, pragmatics; narrative creativity assessment rubrics (originality, adaptability, emotional expressiveness); behavioral metrics in simulations (reaction time, number of proposed solutions); reviews of foreign mystery shoppers and NPS.

Analysis: mixed methods – quantitative (ANOVA, regression models) and qualitative (content analysis of narratives, interviews with participants).

The theoretical foundations provide a strong perspective for the development of a course, the purpose of which is to develop the ability of specialists in the tourism industry of Ukraine to communicate creatively and adaptively with international clients. The literature review shows the proven benefits of art technologies and gamification separately but reveals clear gaps in research that combines these approaches and tests them in the post-Soviet context. Our study can fill this gap by offering a theoretically grounded and empirically tested methodology.

The study is based on a before/after experimental design with a control group. It aims to identify the impact of a combination of art technologies (dramatization, storytelling, creation of tourism narratives) and gamification (simulation of tourism situations, digital quests) on the development of linguistic and communicative creativity of tourism professionals in Ukraine.

The following materials were used. Art technologies: dramatic scenes (e.g., «meeting tourists at the airport», «city tour»); storytelling (creating stories about attractions); multimedia tourism presentations. Gamification: simulations of real situations (guidance with a group, resolving complaints); digital quests (Kahoot/Quizizz for testing tourism vocabulary);

Assessment tools: oral speech assessment rubric (adapted to the CEFR for the tourism context); creativity test in language tasks (creation of advertising text); motivation questionnaire (5-point Likert scale).

The experimental group had 2 classes per week (90 min), including a combination of art technologies and gamification. The control group had the same number of hours, but without art and game methods. Each week in the experimental group combines one art method and one game element to activate both creativity and motivation. In the control group, the tasks are repeated on the topic but remain within the framework of traditional methods (grammar, translation, reading). The research was conducted in compliance with the principles of voluntariness, confidentiality and the right to refuse without negative consequences.

In this study, parametric statistical methods were used to analyze the data, allowing us to evaluate the effectiveness of the implementation of art technologies and gamification in comparison with traditional teaching methods. If the p-value < 0.05 in the paired t-test for the experimental group and there is no significant growth in the control group, it can be concluded that art technologies and gamification have a positive impact on skill development.

In our study, a paired sample t-test was needed to compare the results before and after training within one group. For the experimental group, we checked whether oral speech, creativity in language tasks and motivation indicators changed after the introduction of art technologies and gamification. The average score for oral speech increased from 3.2 to 4.1 according to the CEFR rubric and the p-value < 0.05 means that the improvements are statistically significant. For the control group, we checked whether traditional training provided significant improvements. P-value > 0.05 means that we can assume that there are almost no changes or they are random. This test answers the question – did the skills improve in each group separately.

Independent Samples t-test compared the results between the groups after the experiment. Here, we took only the posttest and looked at whether the average indicators of the two groups differ. The experimental group showed an average score of 4.1 in oral speech in the posttest, while the control group showed 3.4, and p-value < 0.05, which means that the experimental methods are more effective. This test answers the question: which method was more effective?

Even if the result is statistically significant, it is necessary to understand how significant it is in practice.

Small effects ($d \approx 0.2$) – there are improvements, but they are weak.

Average effect ($d \approx 0.5$) – noticeable improvements.

Large effect ($d \geq 0.8$) – a very strong influence of the method.

Cohen's d turned out to be bigger for the experimental group, which was a strong argument in favor of introducing art technologies and gamification into tourism specialist training programs.

Before t-tests, we should make sure that the data has an approximately normal distribution (Shapiro-Wilk); the dispersions in the groups are approximately equal (Leven). If these conditions are violated, nonparametric tests (for example, the Mann-Whitney U test) can be used.

SPSS and R were used during the experiment. SPSS is convenient for quickly conducting t-tests and obtaining tables with p-value, average values, and standard deviations. R is flexible for plotting graphs (dynamics by week, boxplot by group) and checking statistical assumptions.

The experimental group demonstrates significant growth in all three indicators, while the control group remains almost stagnant.

The experimental group showed significant improvement in the assessments of linguistic communicative creativity ($t(19)=6.02$, $p<0.01$), oral speech ($t(19)=5.12$, $p<0.01$) and motivation ($t(19)=4.85$, $p<0.01$). In the control group, the changes are statistically insignificant ($p>0.25$). The Cohen effect (d) in the experimental group is large (0.85-1.05), indicating a strong practical impact of the method.

A summary of the experiment results was prepared in the form of a table with an emphasis on statistical indicators and key trends.

Table 1. Comparison of Pre- and Post-Test Results

Indicator	Group	Before (M±SD)	After (M±SD)	t(df)	p	Effect size (Cohen's d)
Oral Speech (CEFR)	Experimental	3.2 ± 0.4	4.1 ± 0.5	t(19)=5.12	<0.01	0.85(large)
	Control	3.3 ± 0.4	3.4 ± 0.5	t(19)=1.15	0.25	0.18(small)
Creativity in Language Tasks	Experimental	3.0 ± 0.5	4.2 ± 0.4	t(19)=6.02	<0.01	1.05 (large)
	Control	3.1 ± 0.5	3.2 ± 0.4	t(19)=0.95	0.35	0.15(small)
Motivation	Experimental	3.4 ± 0.5	4.3 ± 0.4	t(19)=4.85	<0.01	0.92(large)
	Control	3.5 ± 0.4	3.6 ± 0.4	t(19)=0.88	0.39	0.14(small)

The following key trends were observed during the experiment. The growth of creativity was especially pronounced in the creation of tourist texts and scenarios, with an increase in originality and adaptability. Game and art-based technologies increased the internal involvement of participants, i.e., an increase in motivation was observed. After training, the experimental group's indicators were higher than the control group's ($p<0.05$), indicating the effectiveness of the method.

The results of this study suggest that the integration of cross-cultural game-based methods had a strong and measurable impact on the development of linguistic and communicative creativity among future tourism professionals. The most plausible explanation lies in the way these approaches combine interactivity, emotional engagement, and practical relevance. Drama, storytelling, and the creation of tourist narratives immersed participants in authentic communicative situations that required spontaneous language production and adaptive strategies. These activities, far from being abstract exercises, closely replicated the types of exchanges that tour guides, hotel staff, or travel managers face in their professional practice – from welcoming guests at an airport to resolving complaints during a guided tour. Such realism meant that language learning was never separated from its professional context, which in turn strengthened learners' ability to transfer skills beyond the classroom.

Gamification amplified these effects by creating an atmosphere of challenge, immediate feedback, and recognition. Digital quests, competitive simulations, and scenario-based games sustained motivation, which according to Amabile's theory of creativity is an essential driver for originality and risk-taking in language use. The combination of artistic expression and game mechanics not only increased the willingness to participate but also encouraged learners to experiment with language, take creative risks, and engage emotionally with the content. This aligns with previous research on ESP, where tailoring tasks to the real communicative demands of a profession has been shown to enhance fluency and confidence (Richards & Rodgers, 2001). It also resonates with gamification studies (Abbasi et al., 2021) and art-based pedagogy (Lastra, 2017; Lloyd, 2017) but extends their findings by demonstrating that the synergy of both approaches produces particularly strong results in the underexplored field of English for tourism in Ukraine.

These outcomes have direct relevance. The growth of inbound tourism, driven by destinations like Kyiv, Chernihiv, Odessa, demands specialists who can communicate not only correctly, but also creatively and adaptively with visitors from diverse cultural backgrounds. Traditional training methods, with their focus on grammar drills and memorized vocabulary, do little to prepare learners for the unpredictable and often highly interpersonal nature of tourist interaction. The improvements observed in this study – in spontaneity, emotional expressiveness, and narrative originality – directly address this gap and align with the country's Tourism Development Strategy 2030, which emphasizes quality service and cultural adaptability.

At the same time, the findings should be interpreted considering certain limitations. The training period lasted only 8-12 weeks, which leaves open the question of how well these skills are retained

over time. Participants were students preparing for tourism careers rather than practicing professionals, so the transfer of these gains into workplace performance remains to be tested. The study focused narrowly on linguistic creativity and motivation, without measuring other soft skills such as cross-cultural empathy or conflict resolution. Moreover, as the experiment was conducted in a specific cultural and educational setting, its outcomes may not directly apply to tourism contexts with different linguistic or market characteristics.

Nevertheless, the practical implications are clear. Tourism English courses at vocational colleges and universities in Ukraine could benefit from systematically integrating art-based practices and gamified simulations into their structure, dedicating a substantial portion of class time to activities that mirror real professional challenges. The same approach could be adapted for in-house training programs run by tour operators, hotels, or destination management organizations. Developing standardized rubrics for assessing linguistic and communicative creativity would make it possible to track progress and maintain quality across different programs. By embedding these methods into formal training, Ukraine can prepare a generation of tourism professionals who are not only linguistically competent but also creatively agile in responding to the varied and dynamic demands of international visitors.

Conclusions. By cross-cultural game methodology we mean certain art and game-based technologies, elements, motives in educational activities. The game as such is recognized by psychologists as a type of unproductive activity, it exists for pleasure, cannot impose or force. We must consider that cross-cultural game-based techniques should be built on already familiar speech and grammar material, avoiding clutter in instructions.

The present study is set out to explore how combining art-based methods and gamification could enhance the linguistic and communicative creativity of future tourism professionals in Ukraine. Using a controlled before-and-after experimental design, the research compared a traditional English for tourism course with one enriched by drama, storytelling, and gamified simulations. The results demonstrated clear and statistically significant improvements in oral proficiency, creative language use, and motivation in the experimental group, while the control group showed minimal change.

These findings highlight the value of integrating artistic and game-based approaches in the training of tourism specialists. By fostering authentic, interactive scenarios and encouraging emotional engagement, such methods prepare learners not just to communicate correctly, but to adapt creatively to diverse cultural contexts – a crucial skill in Ukraine's rapidly developing tourism sector. This is especially relevant for destinations like Kyiv, Chernihiv, Odessa, where visitor satisfaction depends heavily on the ability to deliver engaging, culturally attuned communication.

In practice, the results suggest several directions for implementation. Tourism English curricula in universities and vocational colleges could allocate substantial time to art-based and gamified activities, ensuring that students regularly practice in realistic professional contexts. Industry stakeholders – from tour operators to hotels – could adopt these methods in staff development programs, using digital platforms and role-play exercises to maintain engagement and measure progress. The creation of standardized assessment rubrics for linguistic and communicative creativity would help ensure consistent quality across institutions.

Looking ahead, further research could extend this work by testing the approach with practicing tourism professionals, assessing long-term skill retention, and exploring its effects on other competencies such as intercultural sensitivity and conflict resolution. Comparative studies in different cultural and market contexts would also clarify the adaptability of these methods, paving the way for their broader application both within Ukraine and beyond.

The prospects of our research are to trace the patterns and algorithms of the influence of certain types and varieties of gaming activities on certain psychological characteristics of students, areas of their motivational sphere and trends in the development of language skills in groups. For example, what gaming techniques should be used to influence the development of spontaneous communication skills in a group with a sufficient level of proficiency in grammar or, how to consolidate knowledge of grammar principles in communicative practice in a group with a low level of grammar knowledge, but at the expense of students who have sufficient lexical knowledge and are motivated to speak. That is, we strive to indicate the ways of influencing the development of speech skills aspect by aspect, to suggest how to select the key to successful provision of the educational process, taking into account both the psychological and pedagogical characteristics of the group and individual students, and the fact that a foreign language is taught for students of tourism field and is not a core discipline of training.

References

Abbasi, M., Montazer, G., Ghrobani, F., & Alipour, Z. (2021). Personalized Gamification in E-Learning with a Focus on Learners' Motivation and Personality. Interdisciplinary

Список використаних джерел

Abbasi, M., Montazer, G., Ghrobani, F., & Alipour, Z. (2021). Personalized Gamification in E-Learning with a Focus on Learners' Motivation and Personality. Interdisciplinary

Journal of Virtual Learning in Medical Sciences, 12(3), 201-212. https://doi.org/10.30476/ijvlms.2021.89333.1070 [in English]

Brown, D. H., & Abeywickrama, P. (2019). Language Assessment: Principles and Classroom Practices (2nd Edition) (2nd ed.). Pearson Education ESL. 340 p. URL: https://evelintampubolon.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/h-_douglas_brown_-_language_assessment.pdf [in English]

Emma, P. (2020). Visual Arts Activities in the English Language Classroom. ELT Campus. URL: https://eltcampus.com/blog/visual-arts-activities-in-the-english-language-classroom/ [in English]

Diadikova O. (2020). Game as an instrument: what is gamification? URL: https://mistosite.org.ua/uk/articles/hra-iak-instrument-shcho-take-heimifikatsiia [in Ukrainian]

Lastra, C. (2017). The benefits of arts education in second language acquisition and in pedagogy. (A Master's thesis). Faculty of Humboldt State University. Arcata, California. URL: https://digitalcommons.humboldt.edu/etd/22 [in English]

Lloyd, K. (2017). Benefits of art education: a review of literature. Scholarship and Engagement in Education, 1(1), 1–21. URL: https://scholar.dominican.edu/seed/vol1/iss1/6 [in English]

Palaniappan, K., & Md Noor, N. (2022). Gamification Strategy to Support Self-Directed Learning in an Online Learning Environment. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 17(3), 104-116. Retrieved from: https://www.learntechlib.org/p/220515/ [in English]

Zakharova O., Gruzd A. (2017). Improving the quality of higher education services through gamification. Scientific Proceedings of the National Technical University. Economic Sciences. Issue 32. Pp. 113–122. [in Ukrainian]

Richards, J., & Rodgers, T. (2001). Approaches and methods in language teaching (2nd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305 [in English]

Salen K., Zimmerman E. (2003). Rules of Play: Game Design Fundamentals. Cambridge: MIT Press, 688 p. [in English]

Yen-Hui, W. (2010). Using Communicative Language Games in Teaching and Learning English in Taiwanese Primary Schools/ Journal of Engineering Technology and Education, Vol. 7, No.1, P.126-142. URL: https://citeseerx.ist.psu.edu/document? repid=rep1&type=pdf&doi=da451b5932b83dbb2682a52c4639b813738fbb56 [in English]

Information about the author:
Barantsova Iryna Oleksandrivna
irinabarantsova25@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-81-88

Received at the editorial office 22. 10. 2025 p.
Accepted for publishing 12. 11. 2025 p.

Journal of Virtual Learning in Medical Sciences, 12(3), 201-212. https://doi.org/10.30476/ijvlms.2021.89333.1070

Brown, D. H., & Abeywickrama, P. (2019). Language Assessment: Principles and Classroom Practices (2nd Edition) (2nd ed.). Pearson Education ESL. 340 p. URL: https://evelintampubolon.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/h-_douglas_brown_-_language_assessment.pdf

Emma, P. (2020). Visual Arts Activities in the English Language Classroom. ELT Campus. URL: https://eltcampus.com/blog/visual-arts-activities-in-the-english-language-classroom/

Дядікова О. Гра як інструмент: що таке гейміфікація? URL: https://mistosite.org.ua/uk/articles/hra-iak-instrument-shcho-take-heimifikatsiia

Lastra, C. (2017). The benefits of arts education in second language acquisition and in pedagogy. (A Master's thesis). Faculty of Humboldt State University. Arcata, California. URL: https://digitalcommons.humboldt.edu/etd/22

Lloyd, K. (2017). Benefits of art education: a review of literature. Scholarship and Engagement in Education, 1(1), 1–21. URL: https://scholar.dominican.edu/seed/vol1/iss1/6

Palaniappan, K., & Md Noor, N. (2022). Gamification Strategy to Support Self-Directed Learning in an Online Learning Environment. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 17(3), 104-116. Retrieved from: https://www.learntechlib.org/p/220515/.

Захарова О., Грузд А. Підвищення якості послуг вищої освіти за допомогою гейміфікації. Наукові праці національного технічного університету. Економічні науки. 2017. Вип. 32. С. 113–122.

Richards, J., & Rodgers, T. (2001). Approaches and methods in language teaching (2nd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305

Salen K., Zimmerman E. Rules of Play: Game Design Fundamentals. Cambridge: MIT Press, 2003. 688 p.

Yen-Hui, W. (2010). Using Communicative Language Games in Teaching and Learning English in Taiwanese Primary Schools/ Journal of Engineering Technology and Education, Vol. 7, No.1, P.126-142. URL: https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=da451b5932b83dbb2682a52c4639b813738fbb56

Відомості про автора:
Баранцова Ірина Олександрівна
irinabarantsova25@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове містечко, вулиця 59, Запоріжжя
Запорізька обл. 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-81-88

Матеріал надійшов до редакції 22. 10. 2025.
Прийнято до друку 12. 11. 2025.

УДК373.2.062:159.944.4

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Надія Вахняк

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Анотація:
У статті розкрито сутність та особливості процесу адаптації дітей раннього віку до освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Розкрито зміст понять «дитина раннього віку», «адаптація» та «освітнє середовище». Здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми адаптації, визначено основні чинники, що впливають на її перебіг, зокрема емоційний стан дитини, рівень розвитку комунікативних умінь, попередній досвід спілкування з однолітками та дорослими, позицію родини. Обґрунтовано поняття «педагогічні умови успішної адаптації дітей раннього віку» як сукупність організаційно-педагогічних, психологічних та соціальних заходів, спрямованих на створення комфортного середовища для дитини. Виокремлено ефективні педагогічні умови успішної адаптації: гуманізація взаємин між вихователем, дитиною та родиною; організація поступового включення дитини у життя дитячого колективу; використання ігрових форм роботи; створення розвивального предметно-просторового середовища; педагогічна підтримка батьків у період адаптації. Результати дослідження можуть бути використані в практиці роботи закладів дошкільної освіти, у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також у родинному вихованні.

Ключові слова:
ранній вік; діти раннього віку; педагогічні умови; адаптація; освітнє середовище; заклад дошкільної освіти; родина.

Resume:
Vakhniak Nadiia. Pedagogical conditions for the successful adaptation of young children to the educational environment of a preschool education institution.
The article reveals the essence of the pedagogical conditions for the successful adaptation of early childhood children to the educational environment of a preschool institution. Adaptation is defined as a complex multilevel process encompassing physiological, psychological, social, and pedagogical aspects of a child's development. It is emphasized that early childhood is a sensitive period for forming emotional stability, basic trust in the world, and readiness for further socialization; therefore, the creation of favorable pedagogical conditions is of particular importance. The author analyzes scientific approaches to the definitions of «early childhood»,«adaptation» and «educational environment», clarifying that the educational environment acts as a leading factor in a child's development, while the effectiveness of adaptation depends on the level of humanization and pedagogical support within it.
Based on theoretical analysis and personal pedagogical observations, a set of pedagogical conditions ensuring successful adaptation of young children to new social and educational circumstances has been identified. These include: ensuring an emotionally comfortable environment within the preschool; establishing partnership interaction between educators and the child's family; gradual inclusion of the child in the educational process; organizing a developmental spatial environment; using play as the leading means of adaptation; and providing psychological and pedagogical support for individual development. The study substantiates that the implementation of these conditions contributes to the formation of positive emotional experiences, a sense of safety, trust, and confidence, creating a foundation for further socialization and successful integration into the preschool educational environment.

Key words:
early age; early childhood; pedagogical conditions; adaptation; educational environment; preschool education; family.

Постановка проблеми. Система дошкільної освіти, відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту», є початковою ланкою освітньої системи України, яка закладає фундамент подальшого гармонійного розвитку особистості дитини (2024). Діти раннього віку є першими учасниками даної системи, для яких освітнє середовище закладу дошкільної освіти стає новим соціальним простором розвитку та взаємодії. Саме у період раннього дитинства відбувається інтенсивне становлення фізичного, емоційного, соціального та пізнавального розвитку, формується базис особистісної культури, первинні навички спілкування, самообслуговування та самостійності.

Одним із найвідповідальніших і водночас найскладніших етапів у житті дитини є період входження в організоване освітнє середовище закладу дошкільної освіти та адаптація до нього. Успішність цього процесу визначає подальшу мотивацію дитини до освітньої діяльності, її емоційне благополуччя та якість міжособистісних стосунків у колективі, що має довгострокові наслідки для розвитку особистості.

Адаптація дітей раннього віку до нових умов є складним багатокомпонентним процесом, який охоплює фізіологічні, емоційно-психологічні та соціально-поведінкові аспекти розвитку. Період адаптації супроводжується значним емоційним напруженням, оскільки дитина потрапляє у нове середовище, де змінюється звичний уклад життя, система контактів, способи взаємодії з дорослими та однолітками.

Попри значну увагу сучасної педагогіки та психології до проблеми адаптації, на практиці педагоги, психологи та батьки часто стикаються з труднощами у забезпеченні комфортного входження дитини раннього віку в освітнє середовище ЗДО. Недостатня підготовка педагогів до роботи з найменшими дітьми, брак ефективної взаємодії з родиною, а також ігнорування індивідуальних особливостей кожної дитини можуть призводити до тривалого адаптаційного періоду, підвищення тривожності, зниження інтересу до спілкування та ігрової діяльності

У сучасних умовах дошкільної освіти проблема адаптації дітей раннього віку (1-3 роки)

стає особливо актуальною через збільшення кількості дітей, які відвідують ЗДО з раннього віку, зміни у структурі сім'ї (зростання кількості неповних родин, зайнятість обох батьків, зменшення участі близьких родичів у вихованні дітей), урбанізацію (обмеження простору для активної гри, зниження можливостей для природного спілкування з однолітками), а також вплив цифрових технологій на поведінку дитини та її соціальні взаємини (надмірне використання гаджетів, зниження рівня безпосереднього емоційного контакту).

Зазначені фактори актуалізують потребу у визначенні дієвих педагогічних умов, які б забезпечували результативність процесу адаптації дітей раннього віку до освітнього простору закладу дошкільної освіти та гармонійний розвиток дитини.

Отже, постає необхідність наукового обґрунтування та визначення комплексу педагогічних умов, що сприятимуть успішній адаптації дітей раннього віку до освітнього середовища закладу дошкільної освіти, створенню комфортного простору для їх перебування, забезпеченню гармонійного розвитку особистості дитини, її емоційного благополуччя, психологічної стійкості та позитивної соціалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика навчання і виховання дітей раннього віку в Україні знаходить широке відображення в дослідженнях сучасних науковців, зокрема І. Беха, С. Васильєва, Н. Гавриш, Т. Дуткевич, С. Жейнової, К. Крутій, В. Ляпунова, О. Негрій, В. Рагозіної, О. Рейпольської, С. Сисоєвої та ін. У наукових студіях вищезгаданих учених висвітлено особливості розвитку дітей раннього віку, специфіку організації освітнього процесу, роль гри, спілкування та предметно-просторового середовища як чинників формування особистості дитини на початковому етапі її соціалізації.

Водночас у сучасному науковому дискурсі все більшої актуальності набуває проблема професійної підготовки педагогів до роботи з дітьми раннього віку, оскільки ефективність їх адаптації до умов закладу дошкільної освіти значною мірою визначається рівнем фахової компетентності вихователя. У цьому контексті особливу увагу дослідники приділяють питанням підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з наймолодшими вихованцями. Зокрема, у наукових працях Г. Бєлєнької, Н. Гавриш, Л. Гаращенко, Л. Зданевич, О. Літіченко, О. Негрій, Т. Шинкар розкрито аспекти формування педагогічної й психологічної компетентності, опанування ефективних методів професійної підготовки та готовності до організації процесу адаптації дітей раннього віку в освітньому середовищі ЗДО.

Суттєвий внесок у розвиток даної проблематики зробила О. Негрій (2024), яка у своїй науковій праці «Особливості підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій» розкрила напрями модернізації системи професійної підготовки педагогів. Авторка підкреслює, що сучасні умови, зокрема воєнні дії, соціальні кризи, психологічна напруга в родинах, потребують переосмислення освітніх програм підготовки майбутніх вихователів. З метою підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку, зокрема в умовах кризових і надзвичайних ситуацій, до освітнього плану спеціальності 012 Дошкільна освіта Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького було введено вибіркові освітні компоненти: «Педагогічна підтримка родин, постраждалих внаслідок воєнних дій» та «Сучасна теорія та практика розвитку та виховання дитини раннього віку».

Як зазначає дослідниця, запропоновані вибіркові освітні компоненти спрямовані на формування у майбутніх вихователів комплексу професійних компетентностей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності з дітьми раннього віку та їхніми родинами в умовах стресу, кризових подій і надзвичайних ситуацій. Вони містять як теоретичну, так і практичну підготовку, охоплюючи питання педагогічної підтримки, організації безпечного середовища, аналізу сучасних методик і технологій раннього виховання та втручання.

Зміст навчальних компонентів охоплює як теоретичну, так і практичну складові підготовки, включаючи питання педагогічної підтримки, створення безпечного освітнього простору, аналіз сучасних методик, технологій раннього розвитку, виховання та раннього втручання. У площині даного дослідження наукові напрацювання О. Негрій істотно розширюють теоретико-методологічну основу розглядуваної проблематики, акцентуючи на необхідності цілеспрямованої підготовки педагогічних кадрів до формування безпечного, емоційно сприятливого та адаптивного середовища для дітей раннього віку як визначального чинника їх ефективної соціалізації та успішної адаптації в умовах закладу дошкільної освіти (Негрій, 2024, с. 273).

Проблема адаптації дітей раннього віку до освітнього середовища закладу дошкільної освіти знайшла відображення в наукових розвідках вітчизняних дослідниць, зокрема О. Гаврило,

Н. Маковецької, Ж. Маценко, О. Нурєєвої, І. Терещенко, О. Шаталової, О. Шадюк, М. Щербакової та інших, які проаналізували різні аспекти цього процесу в контексті дошкільної педагогіки.

У контексті дослідження зазначеної проблеми значну наукову цінність має праця О. Гаврило (2021), у якій систематизовано та узагальнено підходи до організації успішного процесу адаптації дітей раннього віку. Авторка виділяє ключові умови роботи вихователя з дітьми раннього віку в адаптаційний період:

– організацію тісної взаємодії сім'ї та працівників закладу дошкільної освіти, що передбачає надання батькам рекомендацій щодо дотримання режиму дня, формування навичок самообслуговування у дитини, наближення умов закладу до домашніх і створення позитивних установок у дитини. Такий підхід сприяє формуванню у дітей почуття безпеки та довіри до нового соціального середовища;

– усунення психоемоційного напруження та встановлення емоційного контакту дитиною, з урахуванням її потреб і індивідуальних особливостей, що дозволяє підтримати емоційний стан дитини, знизити тривожність і стимулювати активну участь у різних видах діяльності;

– створення загальної емоційно-позитивної атмосфери в дитячому колективі, що сприяє безпечному та комфортному включенню дітей у соціальне та предметне середовище закладу. Позитивний клімат у групі сприятиме формуванню стійких навичок соціальної взаємодії та розвитку комунікативних умінь дітей раннього віку (Гаврило, 2021, с. 60).

Не менш важливим є дослідження О. Шадюк (2025), у якому розкрито педагогічні умови адаптації дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти в умовах воєнного стану. Авторка обґрунтовує, що сучасні умови перебування дітей у ЗДО значно змінилися через воєнні обставини, що ускладнює процес адаптації. Серед ключових педагогічних умов успішної адаптації автором виділено:

– надання допомоги родинам у період адаптації, зокрема рекомендації щодо організації безпечного перебування дітей у нових обставинах;

– організацію роботи з психологічної освіти педагогів, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості дітей і їх психоемоційний стан у складних умовах;

– систематичне залучення дітей раннього віку до спеціальних форм роботи, спрямованих на підвищення рівня адаптації до сучасних умов закладу.

У своїх дослідження О. Шадюк підкреслює, що адаптація дітей раннього віку включає широку палітру індивідуальних реакцій, які залежать від психофізіологічних та особистісних якостей дитини, а також від сформованих сімейних відносин. Наукова робота доповнює результати О. Гаврило, показуючи, що ефективна адаптація потребує врахування не лише педагогічних умов, а й зовнішніх обставин, у яких перебуває дитина, що особливо актуально в сучасних умовах воєнного стану (Шадюк, 2025, с. 139).

Аналіз наукових досліджень та сучасної літератури показує, що проблема адаптації дітей раннього віку до освітнього середовища закладу дошкільної освіти є багатогранною та потребує комплексного підходу, який охоплює як педагогічні, психологічні, так і соціальні аспекти. Ефективність даного процесу значною мірою зумовлюється професійною підготовленістю вихователів, рівнем їхньої педагогічної компетентності, здатністю створювати безпечне, емоційно комфортне та розвивальне середовище, що забезпечує успішну соціалізацію і гармонійний розвиток дитини в період раннього дитинства.

Формулювання цілей статті. Мета статті – визначити педагогічні умови успішної адаптації дітей раннього віку до освітнього середовища закладу дошкільної освіти та окреслити практичні рекомендації щодо їх реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою всебічного наукового осмислення проблеми адаптації дітей раннього віку до освітнього середовища закладу дошкільної освіти вважаємо за необхідне визначити сутність базових понять, які формують понятійно-категоріальний апарат дослідження: «дитина раннього віку», «адаптація» та «освітнє середовище». Їх змістове уточнення забезпечить методологічну цілісність, логічну послідовність і наукову обґрунтованість подальшого аналізу педагогічних умов успішної адаптації.

Дитина раннього віку – це дитина від одного до трьох років, у якої відбувається інтенсивний фізичний, емоційний, пізнавальний та соціальний розвиток (Н. Гавриш, К. Крутій, О. Негрій, О. Рейпольська, С. Сисоєва та ін.). Саме цей період є сенситивним для формування базової довіри до світу, становлення самостійності, первинних форм мовлення, мислення та емоційного реагування. Ранній вік виступає критичним етапом соціалізації, оскільки в цей час дитина вперше виходить за межі родинного простору, встановлює нові соціальні зв'язки, адаптується до вимог освітнього середовища та взаємодії з однолітками і педагогами.

Дитина раннього віку розглядається як цілісна біологічна та психосоціальна істота, розвиток якої відбувається у процесі активної взаємодії з довкіллям (Рагозіна, 2015). У цей період вона реагує на зовнішні впливи та водночас виступає активним суб'єктом діяльності, пізнання і спілкування. Розвиток дитини віком від одного до трьох років доцільно трактувати як послідовний процес становлення особистості, упродовж якого формуються здатність орієнтуватися в навколишньому світі, виявляти емоційне ставлення до об'єктів, людей та самої себе.

Беручи до уваги системний підхід до розуміння дитини, її розвиток доцільно аналізувати у єдності фізіологічних, психічних і соціальних складових, що взаємопов'язані між собою. У сучасних умовах спостерігається певна нерівномірність темпів фізичного й психічного розвитку дітей раннього віку, що зумовлює необхідність науково обґрунтованого педагогічного супроводу даного процесу. Відтак особливого значення набуває цілеспрямована діяльність дорослих (батьків і педагогів) щодо створення сприятливих умов для гармонійного розвитку дитини як у родинному середовищі, так і в закладі дошкільної освіти (Рагозіна, 2015, с. 182).

Як підкреслював І. Бех (2003), для гармонійного розвитку дитини раннього віку надзвичайно важливо забезпечити стан захищеності, комфортності та емоційного благополуччя, а також наповнити її життя змістовними видами діяльності. Він наголошував, що емоційно сприятлива атмосфера виховання і навчання є необхідною умовою становлення особистості дитини (Бех, 2003, с. 158).

З огляду на це, особливого значення набуває поняття «адаптація», яке має глибокі історичні витоки та первинно вживалося у біологічному контексті для опису процесів пристосування до змін у зовнішньому середовищі. Уперше термін «адаптація» у значенні «пристосування» був введений у науковий обіг німецьким фізіологом Г. Аубертом у 1865 році. Згодом, із визнанням і поширенням еволюційного вчення Ч. Дарвіна, поняття «пристосування» стало одним із базових у науках про життя, набувши статусу універсальної біологічної категорії.

Питанню адаптації приділяли увагу багато дослідників різних епох і наукових напрямів, зокрема К. Андросович, І. Бойко, О. Єрьоменко, Х. Жунсі, В. Зубченко, І. Микитюк, О. Мороз, Н. Перегончук, Ж. Піаже та інші.

У міждисциплінарному вимірі поняття «адаптація» розглядається як багатогранне явище, що має різні інтерпретації залежно від наукової галузі (біологічної, психологічної, соціологічної, педагогічної тощо). Як зазначає О. Єрьоменко (2020), у широкому розумінні адаптацію трактують як процес пристосування індивіда до умов навколишнього середовища, тоді як у вузькому – це складова індивідуального розвитку, спрямована на гармонізацію взаємодії організму та середовища. У структурі цього процесу виокремлюють різні рівні (фізіологічний, психічний, соціальний) і форми – активну та пасивну адаптацію.

Активна адаптація передбачає свідоме, цілеспрямоване пристосування особистості до нових умов шляхом власної діяльності, пошуку ефективних стратегій поведінки, ініціативи у взаємодії з довкіллям. Пасивна ж адаптація характеризується відсутністю активних дій, розгубленістю, залежністю від зовнішньої підтримки та супроводу. Дослідниця підкреслює, що адаптацію варто розглядати як реакцію людини на зміни навколишнього середовища, процес взаємоадаптації, у межах якого особистість пристосовується до умов, активно впливає на середовище, змінюючи його відповідно до власних потреб і можливостей (Єрьоменко, 2020, с. 212).

Адаптація в педагогіці розглядається як природний стан індивіда, що виявляється у звиканні (пристосуванні) до нової діяльності, нових умов життя, соціальних контактів і ролей, які змінюються внаслідок розширення соціального досвіду. Даний процес забезпечує поступове входження особистості в нове соціальне середовище та прийняття норм і вимог, які в ньому діють. Таким чином, адаптація виступає необхідною умовою ефективного розвитку й соціального становлення дитини, адже механізми пристосування формувалися впродовж усієї еволюції людини і забезпечують її здатність існувати та функціонувати в постійно змінюваних життєвих умовах (2018).

Освітнє середовище – це динамічна система умов, взаємодій і впливів, змістові характеристики якої визначаються внутрішніми завданнями закладу освіти; його структура формується через набір і ієрархію цих завдань, що зумовлюють зовнішні, спостережувані ознаки середовища (Крутій, 2009); сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів необхідних для успішного функціонування системи освіти (Габа, 2011, с. 74); загальний, сукупний, об'єднаний, інтегральний, цілісний чинник розвитку та становлення особистості, що відіграє значну роль у модифікації її поведінки, впливає на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів та свідомості особистості (Братко, 2016, с. 16).

До основних критеріїв освітнього середовища, за К. Крутій, належать: змістові – рівень і якість

культурного змісту; процесуальні – стиль спілкування та рівень активності учасників; результативні – розвивальний ефект, що виявляється у змінах особистості дитини (Крутій, 2009).

Відповідно до концепції В. Маршицької (2019), поняття «освітнє середовище закладу дошкільної освіти» розглядається як цілісний чинник психологічного й особистісного розвитку дитини, що сприяє розкриттю її потенціалу, реалізації вроджених можливостей, формуванню здатності до самовизначення та самоактуалізації. Дослідниця акцентує увагу на тому, що середовище набуває освітнього характеру лише за умови реалізації комплексу ключових завдань: забезпечення гармонійного розвитку дітей дошкільного віку, збереження й зміцнення їхнього здоров'я, створення сприятливих умов для інклюзивного навчання, а також проведення корекційної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку. Важливою передумовою реалізації виховного потенціалу освітнього середовища, за В. Маршицькою, є особистісно орієнтована взаємодія між педагогом і дитиною, що забезпечує гуманістичний характер освітнього процесу та сприяє гармонійному розвитку вихованців (Маршицька, 2019, с. 188).

Враховуючи, що в ході наукового дослідження було з'ясовано сутність ключових понять «дитина раннього віку», «адаптація» та «освітнє середовище», вважаємо за доцільне перейти до розгляду педагогічних умов успішної адаптації дітей раннього віку до освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Передусім надаємо чітке авторське визначення поняття «педагогічні умови успішної адаптації дітей раннього віку до освітнього середовища закладу дошкільної освіти», що забезпечить методологічну цілісність дослідження та послідовність подальшого теоретичного аналізу.

Педагогічні умови успішної адаптації дітей раннього віку до освітнього середовища закладу дошкільної освіти – це сукупність взаємопов'язаних, цілеспрямовано створених організаційно-педагогічних, психологічних та соціально-комунікативних чинників, які забезпечують гармонійне входження дитини у нове освітнє середовище, сприяють зниженню емоційного напруження, формуванню позитивного ставлення до взаємодії з педагогами та однолітками й створюють сприятливі умови для її подальшого всебічного розвитку.

Визначаючи педагогічні умови успішної адаптації, ми виходимо з розуміння того, що адаптаційний процес – це не лише фізіологічне чи психологічне звикання до нових умов, а передусім складна система соціально-педагогічної взаємодії між дитиною раннього віку, педагогом та родиною. Тому ефективність адаптації залежить від того, наскільки освітній простір побудований на засадах емоційної підтримки, доброзичливого спілкування, гуманізації виховного процесу та педагогічного партнерства.

На основі аналізу сутності проблеми та власних педагогічних спостережень визначимо педагогічні умови успішної адаптації дітей раннього віку до освітнього середовища закладу дошкільної освіти:

1. Забезпечення емоційно комфортного середовища перебування дитини у ЗДО. Емоційний комфорт є провідною умовою успішної адаптації дітей раннього віку, оскільки саме емоційна сфера першою реагує на зміну соціального оточення. Для дитини раннього віку надзвичайно важливими є почуття захищеності, стабільності та емоційної підтримки дорослого, які створюють основу для поступового входження у нове середовище. Створення емоційно сприятливої атмосфери передбачає налагодження довірливих стосунків між вихователем і дитиною, прояв педагогом емпатії, турботливості, терпимості до індивідуальних проявів поведінки.

Педагог має виявляти особливу увагу до невербальних сигналів дітей (жести, міміка, інтонація), адже саме через них малюки виражають свої емоційні стани. Важливим чинником зниження тривожності є дотримання сталості режимних моментів (часу прийому їжі, сну, прогулянок), що формує у дитини відчуття передбачуваності й безпеки. Значення мають і предметно-просторові умови – наявність знайомих іграшок, домашніх дрібничок або речей, які асоціюються з домом, сприяє зменшенню емоційного напруження.

Отже, забезпечення емоційного комфорту – це турбота про психологічний стан дитини, створення таких умов, у яких вона має змогу відчути себе прийнятою, зрозумілою, бажаною та цінною частиною колективу. Саме цей стан є передумовою формування позитивного ставлення до закладу дошкільної освіти і відкриває можливості для подальшого розвитку та соціалізації дитини.

2. Побудова партнерської взаємодії між педагогами та родиною дитини. Ефективна адаптація дитини раннього віку до умов закладу дошкільної освіти значною мірою залежить від узгодженості виховних впливів сім'ї та педагогів. Саме тісна взаємодія між цими двома соціальними інститутами створює основу для формування у дитини почуття безпеки, довіри до дорослих і стабільності емоційного фону. Родина є першим і найважливішим середовищем

розвитку дитини, тому педагогічна діяльність повинна не підміняти, а органічно доповнювати сімейне виховання.

Побудова партнерської взаємодії передбачає відкритість, взаємоповагу та готовність до діалогу між педагогами і батьками. Педагог має інформувати батьків про поведінку, настрій чи досягнення дитини у закладі, залучати їх до спільного пошуку шляхів полегшення адаптаційного періоду. Це можуть бути індивідуальні бесіди, консультації, спостереження за дитиною під час перших днів відвідування, ведення адаптаційного щоденника або створення спільного плану підтримки.

Особливе значення має довірливий стиль спілкування, у якому педагог демонструє емпатію до батьківських переживань, визнає їхню компетентність і водночас м'яко спрямовує їх до конструктивної співпраці. Важливо, щоб родина отримувала психологічну підтримку в процесі адаптації дитини, адже тривога батьків нерідко передається малюкові.

Таким чином, партнерська взаємодія між педагогами та родиною є необхідною педагогічною умовою успішної адаптації дітей раннього віку, адже забезпечує єдність виховних впливів, стабільність емоційного стану дитини та створює основу для її позитивного ставлення до нового освітнього середовища.

3. Поступовість входження дитини раннього віку в освітній процес. Однією з ключових педагогічних умов успішної адаптації дітей раннього віку до освітнього середовища закладу дошкільної освіти є поступовість входження у новий соціальний та діяльнісний простір. Цей принцип базується на врахуванні вікових і психофізіологічних особливостей малюка, його потреби у стабільності, передбачуваності та близькому емоційному контакті з дорослими.

Адаптація дитини не може бути миттєвим процесом, адже зміна звичного середовища, поява нових облич, звуків і вимог викликають природне емоційне напруження. Тому надзвичайно важливо організувати входження дитини до освітнього процесу поетапно: від короткочасного перебування у групі разом із батьками до поступового розширення часу відвідування, включення у різні види діяльності та режимні моменти.

Поступовість передбачає також поетапне знайомство дитини з новим простором (ігрова зона, спальня, майданчик), педагогами, іншими дітьми, правилами поведінки та розпорядком дня. На кожному етапі педагог виступає посередником між дитиною та середовищем: підтримує, заохочує прояви самостійності, допомагає долати страхи й невпевненість. Важливим аспектом є дотримання індивідуального темпу адаптації. Для одних дітей період звикання може тривати кілька днів, для інших – тижні, що зумовлено особливостями темпераменту, попереднім досвідом соціальних контактів та рівнем емоційної прив'язаності до батьків.

Таким чином, поступовість входження дитини в освітній процес забезпечує зменшення психоемоційного навантаження, сприяє формуванню позитивного досвіду взаємодії з новим середовищем та створює умови для успішного включення малюка у повноцінну діяльність у групі закладу дошкільної освіти.

4. Організація розвивального предметно-просторового середовища. Створення розвивального предметно-просторового середовища забезпечує повноцінний розвиток дитини, формування її пізнавальної, емоційно-вольової та соціальної сфер. Таке середовище має бути безпечним, комфортним і естетично організованим, щоб кожен елемент простору сприяв позитивному емоційному стану дитини, викликав інтерес і почуття задоволення від перебування у групі. Простір групової кімнати повинен мати логічну структуру, що відповідає віковим потребам малюків: зони для гри, рухової активності, відпочинку, пізнавальної діяльності, сенсорного розвитку тощо.

Предметне наповнення середовища має бути варіативним і доступним: іграшки, дидактичні матеріали, природні об'єкти, художні атрибути, які сприяють формуванню сенсорного досвіду, розвитку дрібної моторики, мовлення, елементарних пізнавальних дій. Розміщення предметів на рівні очей і рук дитини забезпечує можливість самостійного вибору діяльності, формує відчуття автономності та впевненості у власних діях.

Не менш значущим є естетичний компонент середовища, гармонійна колірна гама, природне освітлення, наявність елементів природи (рослин, акваріумів, природних матеріалів), що створюють атмосферу спокою й емоційного благополуччя. Організація простору має враховувати індивідуальні відмінності дітей, зокрема рівень рухової активності, емоційний стан, інтереси, темп діяльності. Гнучкість середовища дозволяє змінювати його структуру залежно від потреб групи та педагогічних завдань.

Таким чином, розвивальне предметно-просторове середовище у закладі дошкільної освіти виступає засобом педагогічного впливу та активним чинником адаптації, який допомагає дитині відчути себе суб'єктом власної діяльності, сприяє її емоційній стабільності, пізнавальній активності та гармонійному входженню у колектив.

5. Використання ігрової діяльності як провідного засобу адаптації. Ігрова діяльність у період раннього дитинства виступає основним засобом соціалізації, пізнання навколишнього світу та емоційного самовираження дитини, тому саме вона є одним із ключових чинників успішної адаптації до освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Через гру дитина набуває перших соціальних ролей, вчиться взаємодіяти з іншими, засвоює норми і правила спільного життя, а також опановує нові способи поведінки в безпечній, емоційно підтримувальній формі.

Ігрова діяльність виконує важливу психотерапевтичну функцію, сприяючи зниженню рівня психоемоційного напруження у дітей, полегшуючи процес переживання розлуки з батьками та формуючи позитивне емоційне сприйняття перебування в новому соціальному середовищі. У грі дитина поступово адаптується до взаємодії з педагогами й однолітками, формує довіру до дорослих і відчуття належності до дитячого колективу.

Педагог у цьому процесі виконує роль організатора і співучасника гри, який м'яко вводить дитину в нові ситуації, підтримує її емоційно, спрямовує поведінку, але не нав'язує її. Ефективним є використання сюжетно-рольових, дидактичних, рухливих і театралізованих ігор, що відповідають віковим особливостям дітей раннього віку. Знайомі ігрові сюжети («Нагодуй ляльку», «Купаємо ведмедика», «Телефонуємо мамі», «Кладемо ляльку спати», «Йдемо на прогулянку», «Їдемо до бабусі в гості» та ін.) створюють атмосферу захищеності та сприяють формуванню емоційної стабільності, тоді як ігри з улюбленими іграшками полегшують емоційне розвантаження.

Гра дає змогу педагогу здійснювати непряме спостереження за емоційним станом, рівнем розвитку мовленнєвих і комунікативних навичок, індивідуальними особливостями кожної дитини, що дозволяє вчасно виявити та скоригувати труднощі, які виникають у процесі адаптації. Таким чином, ігрова діяльність сприяє активізації пізнавальних процесів, розвитку мовлення, мислення, дрібної моторики, формуванню навичок соціальної взаємодії, співпраці та самостійності.

Виходячи з вищезазначеного, можна стверджувати, що ігрову діяльність доцільно розглядати як провідний педагогічний інструмент підтримки адаптації, який об'єднує навчальні, виховні та розвивальні впливи в природній і доступній для дитини формі. Саме через гру забезпечується формування позитивного емоційного досвіду, підвищення стійкості до стресових чинників та створення умов для успішного входження дитини у нове соціальне середовище, яким є заклад дошкільної освіти. Ігрові ситуації сприяють не лише зниженню тривожності, а й закріпленню нових моделей поведінки, розвитку впевненості в собі та довіри до дорослих, що є необхідними умовами ефективної адаптації дітей раннього віку.

*6. Психолого-педагогічна підтримка індивідуального розвитку дитини.*Успішна адаптація дитини раннього віку неможлива без урахування її індивідуально-психологічних особливостей, які зумовлюють темп розвитку, емоційну чутливість, рівень соціальної активності, стиль реагування на нове середовище. Кожна дитина має власний ритм входження у колектив, що потребує гнучкого педагогічного підходу та уважного спостереження за динамікою її поведінки й емоційних станів.

Психолого-педагогічна підтримка передбачає створення умов для виявлення індивідуального потенціалу дитини, формування у неї відчуття впевненості у власних силах, позитивного образу «Я». Педагог має не лише фіксувати прояви труднощів адаптації (тривожність, замкненість, агресивність), а й вчасно реагувати на них через зміну підходів, режимних моментів, характеру взаємодії з дитиною.

Важливим аспектом є співпраця педагога з психологом та родиною, що забезпечує цілісність підходів до розвитку дитини. Психологічна підтримка спрямована на формування емоційної стійкості, зниження тривожності, розвиток довіри до дорослого, тоді як педагогічна – на створення розвивальних ситуацій успіху, позитивного підкріплення та можливостей самостійного вибору дитини.

Ефективна психолого-педагогічна підтримка спирається на принцип індивідуалізації освітнього процесу, що дозволяє враховувати особистий досвід, потреби й інтереси кожної дитини. Такий підхід забезпечує гармонійний перебіг адаптаційного процесу, формування у дитини відчуття захищеності, емоційного комфорту та бажання відвідувати заклад дошкільної освіти.

Отже, сукупна реалізація визначених педагогічних умов забезпечує комплексний підхід до процесу адаптації дітей раннього віку в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти. Їхня взаємодоповнюваність створює сприятливі передумови для формування у дитини позитивного емоційного досвіду, відчуття психологічної захищеності та довіри до оточення. Забезпечення емоційного комфорту, побудова партнерських відносин між педагогами та родиною, поступовість входження дитини в освітній процес, організація розвивального предметно-просторового середовища,

використання гри як провідного засобу адаптації та психолого-педагогічна підтримка індивідуального розвитку формують цілісну систему педагогічного впливу, спрямовану на гармонійне входження дитини у нове соціальне середовище.

Реалізація зазначених педагогічних умов сприятиме зниженню рівня емоційного напруження, позитивному ставленню до відвідування закладу, поступовому розширенню кола соціальних контактів і створенню основ для подальшого успішного розвитку, навчання та соціалізації дитини раннього віку в дошкільному освітньому просторі.

Висновки. Проведене теоретичне дослідження дозволило з'ясувати, що адаптація дітей раннього віку до освітнього середовища закладу дошкільної освіти є складним багаторівневим процесом, який охоплює фізіологічні, психологічні та соціально-комунікативні аспекти розвитку дитини. Успішна адаптація визначає подальшу готовність малюка до освітньої діяльності, його емоційне благополуччя, рівень соціалізації та гармонійного розвитку особистості.

У результаті аналізу наукових джерел і узагальнення педагогічного досвіду визначено, що успішна адаптація дітей раннього віку забезпечується за умови реалізації комплексу взаємопов'язаних педагогічних умов, серед яких провідними є: створення емоційно комфортного та безпечного освітнього середовища; налагодження партнерської взаємодії між педагогами і родиною дитини; поступове включення дитини у життя колективу через ігрову діяльність; забезпечення педагогічної підтримки сім'ї під час адаптаційного періоду; професійна компетентність вихователя, його здатність до емпатійного спілкування, педагогічної рефлексії та індивідуалізації підходів.

Реалізація визначених педагогічних умов сприяє зменшенню рівня емоційного напруження у дитини, формуванню почуття захищеності та довіри, позитивного ставлення до вихователя й однолітків, що, у свою чергу, створює передумови для подальшого успішного особистісного розвитку. Таким чином, педагогічні умови, які забезпечують ефективну адаптацію дітей раннього віку до освітнього середовища, мають системний та інтегративний характер. Їх практична реалізація передбачає цілісну взаємодію професійної діяльності вихователя, психологічного супроводу дитини та активної участі сім'ї в освітньому процесі. Отримані результати можуть стати основою для подальших емпіричних досліджень і вдосконалення системи підготовки вихователів до роботи з дітьми раннього віку в умовах сучасного освітнього простору.

Список використаних джерел

Адаптація в педагогіці: визначення, роль, сутність і умови (2018). URL: https://moyaosvita.com.ua/pedagogika/adaptaciya-v-pedagogici-viznachennya-rol-sutnist-i-umovi/

Бех І. Д. (2003). Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1. *Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади*. Київ: Либідь. 280 с.

Братко М. В. (2016). Управління професійною підготовкою фахівців в умовах Університетського коледжу: теоретичний аспект. *ScienceRise: PedagogicalEducation. № 7* (3). С. 9-16. URL: http://dx.doi.org/10.15587/.2016.74526

Бурсова С. (2024). Підготовка майбутніх вихователів до організації процесу адаптації дітей до ЗДО в умовах воєнного стану. *Якість підготовки вихователів закладів дошкільної освіти: виклики сьогодення.* С. 47-49. URL: http://ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4188/1/%D0%91%D0%A3%D0%A0%D0%A1%D0%9E%D0%92%D0%90-47-49.pdf

Габа І. М. (2011). Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійних розвиток особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України /* за ред. С. Д. Максименка. Т. XIII. Ч. 6. С. 74-82.

Гаврило О. (2021). Умови адаптації дітей раннього віку до закладу дошкільної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 2 (106). С. 56-67. URL: https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/10/8.pdf

Гаращенко Л., Літіченко О., Шинкар, Т. (2024). Фахова підготовка майбутніх вихователів до організації здоров'язбереження дітей раннього віку: методичні

References

Adaptatsiia v pedahohitsi : vyznachennia, rol, sutnist i umovy (2018). URL: https://moyaosvita.com.ua/pedagogika/adaptaciya-v-pedagogici-viznachennya-rol-sutnist-i-umovi/ [in Ukrainian]

Bekh I. D. (2003). Vykhovannia osobystosti : U 2 kn. K.: Lybid, Kn. 1: *Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady*. 280 s. [in Ukrainian]

Bratko M. V. (2016). Upravlinnia profesiinoiu pidhotovkoiu fakhivtsiv v umovakh *Universytetskoho koledzhu : teoretychni aspekt. ScienceRise : Pedagogical Education.* № 7 (3). S. 9-16. DOI: http://dx.doi.org/10.15587/.2016.74526 [in Ukrainian]

Bursova S. (2024). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do orhanizatsii protsesu adaptatsii ditei do ZDO v umovakh voiennoho stanu. *Yakist pidhotovky vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity: vyklyky sohodennia.* S. 47-49. URL: http://ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4188/1/%D0%91%D0%A3%D0%A0%D0%A1%D0%9E%D0%92%D0%90-47-49.pdf [in Ukrainian]

Haba I. M. (2011). Vplyv osvitnoho seredovyshcha VNZ na profesiiny rozvytok osobystosti. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii : zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy, za red. S. D. Maksymenka.* T. XIII. Ch. 6. S. 74-82 [in Ukrainian]

Havrylo O. (2021). Umovy adaptatsii ditei rannoho viku do zakladu doshkilnoi osvity. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, № 2 (106). S. 56-67. URL: https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/10/8.pdf [in Ukrainian]

Harashchenko L., Litichenko O., Shynkar, T. (2024). Fakhova pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do orhanizatsii

аспекти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. № 41 (1). С. 71-76.

Єрьоменко О. (2020) Сутність поняття «адаптація» в міждисциплінарному аспекті. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 27. Т. 2. С. 212–218. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203560

Закон України «Про дошкільну освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР)). 2024. № 42. ст. 258. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text

Крутій К. Л. (2009). Освітній простір дошкільного навчального закладу: *монографія у 2-х ч. Ч. 1*. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД. 320 с.

Маршицька В. В. (2019). Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: сутність поняття. Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах: *матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* / за ред. І.Д. Беха, Р.В. Малиношевського. Івано-Франківськ: НАІР. С. 184-188.

Негрій О. І. (2024). Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій. *Науковий вісник МДПУ ім. Б. Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2 (33). С. 272-281.

Рагозіна В. В. (2015). Дитина раннього віку: особливості розвитку. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Вип.* 19 (2). С. 174-183. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2015_19%282%29__18

Шадюк О. І. (2025). Педагогічні умови адаптації дітей раннього віку до умов ЗДО в умовах воєнного стану. *Збірник наукових статей УДУ ім. Михайла Драгоманова* / упор. Л. Л. Макаренко. *Серія: Педагогічні науки.* Київ: Гельветика. Вип. CLIX (159). С. 139-146.

zdoroviazberezhennia ditei rannoho viku : metodychni aspekty. *Pedahohichna osvita : Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*, (41 (1). S. 71–76 [in Ukrainian]

Yeromenko O. (2020) Sutnist poniattia «adaptatsiia» v mizhdystsyplinarnomu aspekti. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vyp. 27, tom. 2. S. 212–218 https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203560 [in Ukrainian]

Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2024, № 42, st. 258). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text [in Ukrainian]

Krutii K. L. (2009). Osvitnii prostir doshkilnoho navchalnoho zakladu : *monohrafiia u 2-kh ch. Ch. 1. Zaporizhzhia :* TOV «LIPS» LTD. 320 s. [in Ukrainian]

Marshytska V. V. (2019). Osvitnie seredovyshche zakladu doshkilnoi osvity: sutnist poniattia. *Zrostaiucha osobystist u smyslotsinnisnykh obrysakh : materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferents*ii [za red. I. D. Bekha, R. V. Malynoshevskoho). Ivano-Frankivsk : HAIP. S. 184-188 [in Ukrainian]

Nehrii O. I. (2024). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do roboty z ditmy rannoho viku v umovakh nadzvychainykh sytuatsii. *Naukovyi visnyk MDPU im. B. Khmelnytskoho. Naukovyi visnyk. Seriia: Pedahohika.* 2 (33). C. 272-281. [in Ukrainian]

Rahozina V. V. (2015). Dytyna rannoho viku : osoblyvosti rozvytku. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi.* Vyp. 19 (2). S. 174-183. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2015_19%282%29__18 [in Ukrainian]

Shadiuk O. I. (2025). Pedahohichni umovy adaptatsii ditei rannoho viku do umov ZDO v umovakh voiennoho stanu. *Naukoviz apysky [Ukr. derzh. Universytetu imeni Mykhaila Drahomanova]. Seriia: Pedahohichni nauky : [zbirnyk naukovykh statei] / M-voosvity i nauky Ukrainy, UDU imeni Mykhaila Drahomanova;* upor. L. L. Makarenko. Kyiv : «Helvetyka», Vyp. SLIX (159). S. 139-146. [in Ukrainian]

Відомості про автора:
Вахняк Надія Вікторівна
nadiy2022.v@gmail.com
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
вул. Сухомлинського, 30,
м. Переяслав, 08401, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-89-97

Матеріал надійшов до редакції 25. 09. 2025 р.
Прийнято до друку 13. 10. 2025 р.

Information about the author:
Vakhniak NadiiaViktorivna
nadiy2022.v@gmail.com
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
30 Sukhomlynsky Street,
Pereiaslav, 08401, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-89-97

Received at the editorial office 25. 09. 2025.
Accepted for publishing 13. 10. 2025.

УДК 373.5.091.33:51:004

КОМПЛЕКС УМОВ ІЗ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МАТЕМАТИЧНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Маргарита Воровка

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розглядаються результати цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм математичного розвитку школярів, від яких залежить ефективність реалізації дидактичного потенціалу інформаційних технологій. Автор детально зупиняється, розглядаючи умови, що впливають на ефективну реалізацію дидактичного потенціалу інформаційних технологій у математичному розвитку дітей шкільного віку: 1) програмно-методичне забезпечення процесу математичного розвитку, що містить інформаційні технології; 2) розвиток позитивної мотивації школярів до освітньої діяльності; 3) організацію практичної діяльності, яка збільшує міру суб'єктності дитини у виконанні програмних завдань. В публікації ґрунтовно описуються різноманітні форми, методи та засоби, які можна використовувати для реалізації поставлених завдань із математичного розвитку дітей шкільного віку. Серед нетрадиційних форм математичного розвитку школярів автор відзначає: математичну майстерку, математичний клуб, математичне бюро та лабораторію, вікторину, олімпіаду, квест. Також, у дослідженні зупинено увагу на трьох групах методів розвитку математичних уявлень: 1) методи підвищення пізнавальної активності: аналіз (встановлення причинно-наслідкових зв'язків); порівняння; метод моделювання та конструювання; метод питань; метод повторення; вирішення логічних завдань; експериментування та опитування; 2) методи підвищення емоційної активності: ігрові та уявні ситуації; вигадування казок, оповідань, віршів, загадок тощо; ігри-драматизації; сюрпризні моменти; елементи творчості та новизни; 3) методи навчання та розвитку креативності: емоційна насиченість оточення; мотивування діяльності; дослідження предметів та явищ природи; прогнозування; ігрові прийоми; експериментування; проблемні ситуації та завдання; неясні знання (здогадки); припущення (гіпотези).

Ключові слова:
інформаційно-комунікаційні технології; цифрові освітні ресурси; дидактичний потенціал; інтерактивні ігри; математичний розвиток школярів; інтерактивна дошка.

Resume:
Vorovka Margaryta. A set of conditions for the implementation of the didactic potential of information technologies in the mathematical development of school-age children.
The article examines the results of the purposeful selection, construction, and application of content elements and methods, as well as organizational forms of mathematical development of schoolchildren, on which the effectiveness of the implementation of the didactic potential of information technologies depends. The author dwells in detail, considering the conditions that influence the effective implementation of the didactic potential of information technologies in the mathematical development of schoolchildren: 1) programmatic and methodological support of the process of mathematical development, which includes information technologies; 2) development of positive motivation of schoolchildren for educational activities; 3) organization of practical activities, which increases the degree of subjectivity of the child in the performance of program tasks. The publication thoroughly describes various forms, methods, and means that can be used to implement the tasks set for the mathematical development of schoolchildren. Among the non-traditional forms of mathematical development of schoolchildren, the author notes the mathematical workshop, mathematical club, mathematical bureau and laboratory, quiz, olympiad, and quest. Also, the study focused on three groups of methods for developing mathematical ideas: 1) methods for increasing cognitive activity: analysis (establishing cause-and-effect relationships); comparison; modeling and construction method; question method; repetition method; solving logical problems; experimentation and questioning; 2) methods for increasing emotional activity: games and imaginary situations; inventing fairy tales, stories, poems, riddles, etc.; dramatization games; surprise moments; elements of creativity and novelty; 3) methods for teaching and developing creativity: emotional saturation of the environment; motivating activity; research of objects and natural phenomena; forecasting; game techniques; experimentation; problem situations and tasks; unclear knowledge (guesses); and assumptions (hypotheses).

Key words:
information and communication technologies; digital educational resources; didactic potential; interactive games; mathematical development of schoolchildren; interactive board.

Постановка проблеми. XXI століття, яке характеризується глобалізацією економічних процесів і суспільного розвитку, взаємозалежністю багатьох сфер людської діяльності і зближенням націй, народів, держав, кидає виклик освіті, яка змушена трансформуватися, переорієнтовуючись на особистість з її запитами і потребами, на фундаментальні гуманістичні цінності, на послідовну демократизацію освітнього процесу та педагогічних працівників із сучасним поглядом на освітній процес (Проскура, 2019, с. 222). «Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави», – зазначається в законі України «Про освіту» (2018, с. 4). Сьогодення вимагає якісних змін у багатьох освітніх галузях і математична освіта не є виключенням. Вона потребує докорінної модернізації та узгодження з реальними викликами життя. Основна мета реформування шкільної математичної освіти – забезпечення широких можливостей для розвитку, навчання та виховання творчої особистості, в результаті яких вона буде підготовлена до активного, самостійного життя в сучасному суспільстві. Розв'язання такого складного завдання потребує використання інноваційних технологій навчання (*«Інновації в освіті розглядаються як «процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та*

управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів, відбувається перехід системи до якісно іншого стану» (2008, с. 38)»), зокрема, комп'ютерних засобів.

Інформатизація світової спільноти, яку ми можемо спостерігати, і безпосередніми учасниками якої ми є, стає науковим і реальним фактом. Цей об'єктивний процес стосується і України, як члена світового товариства. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті визначено, що пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методичні аспекти використання інтерактивних технологій у процесі викладання математики розглядає І. Маркова; підходи до розробки й застосування засобів навчання на основі комп'ютерної техніки та створення методичної підтримки їх використання висвітлені в роботах таких українських учених як Н. Морзе, Ю. Рамського, З. Слєпкань; питання теорії і методики навчання математики висвітлено у дослідженнях Г. Бевз, М. Ігнатенко, З. Слєпкань, Н. Тарасенкової, О. Чашечникової, В. Швець.

Формулювання цілей статті. Розглянути та проаналізувати зміст, методи і організаційні форми математичного розвитку школярів, від яких залежить ефективність реалізації дидактичного потенціалу інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оскільки дидактичні технології є набором «систем, методів та інструментів, що підлягають проєктуванню, розробленню, застосуванню та оцінці, мета яких – поліпшення процесів навчання», обов'язково слід розрізняти терміни дидактичні технології, інформаційні технології й ІКТ, бо дидактичні технології «не обов'язково мають передбачати технічну підтримку» (2002, с. 3). Однак, надважливим аспектом проблеми, що постає на фоні розвитку нових цифрових технологій, є стратегія навчання, яка здатна інтегрувати й ефективно упорядковувати інструменти інформаційно-комунікаційних технологій із фактичними педагогіко-дидактичними аспектами. N. Bengtsson та E.L. Niklasson, досліджуючи технологічну освіту в 99-ти муніципалітетах Швеції, послуговуються авторитетною думкою С.-Е. Лідмана (Sven-Eric Liedman, 2001), коли він стверджує, що «від початку існував чіткий зв'язок між мистецтвом і технологією, і що вони разом були виражені як техніка. Мистецтво і технології розглядались як синоніми» (2013, с. 3), (Косянчук, 2018, с. 188). У педагогіці, умови найчастіше розуміють як фактори, обставини, від яких залежить ефективність педагогічної системи. Щодо нашої теми дослідження, під педагогічними умовами ми розуміємо «результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання», які сприяють ефективній реалізації дидактичного потенціалу інформаційних технологій у математичному розвитку учнів.

До умов, що впливають на ефективну реалізацію дидактичного потенціалу інформаційних технологій у математичному розвитку дітей шкільного віку, віднесемо: 1) програмно-методичне забезпечення процесу математичного розвитку, що містить інформаційні технології; 2) розвиток позитивної мотивації школярів до освітньої діяльності; 3) організацію практичної діяльності, яка збільшує міру суб'єктності дитини у виконанні програмних завдань.

Отже, перша умова – наявність програмно-методичного забезпечення процесу математичного розвитку дітей шкільного віку, яке передбачає використання інформаційних технологій, вивчення програмного забезпечення та створення цифрових освітніх ресурсів. Математичний розвиток школярів будується відповідно до освітньої програми навчального закладу. В рамках реалізації програми процес формування математичних уявлень є інтелектуальним розвитком дітей, що ґрунтується на формуванні прийомів розумової творчості, креативного та варіативного мислення на основі оволодіння дітьми кількісними відносинами предметів та явищ навколишнього світу. При постановці та реалізації завдань математичного розвитку школярів враховуються: закономірності становлення та розвитку пізнавальної діяльності, розумових процесів та здібностей особистості дитини в цілому; вікові можливості школярів у засвоєнні знань та пов'язаних із ними навичок та вмінь; принцип наступності початкової, середньої та старшої школи.

Поряд із традиційними напрямками розвитку математичних уявлень (кількісних, величинних, геометричних, просторових та часових) освітня програма містить розвиваючі задачі, які покликані:

- розвивати логічне мислення, уявлення про порядок і закономірність, про операцію класифікації, знайомство з елементами логіки висловлювань;

- розвивати абстрактну уяву, образну пам'ять, асоціативне мислення, мислення за аналогією;

- розвивати творче продуктивне мислення.

Для реалізації поставлених завдань із математичного розвитку дітей шкільного віку використовуються різноманітні форми, методи та засоби. Серед нетрадиційних форм математичного розвитку школярів відзначимо: математичну майстерку, математичний клуб, математичне бюро та лабораторію, вікторини, олімпіади, квести. Класифікуючи методи розвитку математичних уявлень, можна назвати:

1) методи підвищення пізнавальної активності: аналіз (встановлення причинно-наслідкових зв'язків); порівняння; метод моделювання та конструювання; метод питань; метод повторення; вирішення логічних завдань; експериментування та опитування;

2) методи підвищення емоційної активності: ігрові та уявні ситуації; вигадування казок, оповідань, віршів, загадок тощо; ігри-драматизації; сюрпризні моменти; елементи творчості та новизни;

3) методи навчання та розвитку творчості: емоційна насиченість оточення; мотивування діяльності; дослідження предметів та явищ природи; прогнозування (уміння розглядати предмети та явища в русі – минуле, сьогодення та майбутнє); ігрові прийоми; експериментування; проблемні ситуації та завдання; неясні знання (здогадки); припущення (гіпотези).

Використання методів, що забезпечують інтерактивний характер взаємодії школярів та різноманітну практичну їх діяльність, стимулюючу активність і самостійність при вирішенні навчальних завдань, що забезпечують розвиток школярів:

- вміння діяти за власною ініціативою, помічати необхідність своєї участі у тих чи інших обставинах;
- вміння усвідомлено діяти у ситуації заданих вимог та умов діяльності;
- вміння виконувати звичні справи без звернення за допомогою та контролю вчителя;
- вміння усвідомлено діяти в нових умовах (поставити мету, врахувати умови, здійснювати планування, отримати результат);
- вміння здійснювати самоконтроль та самооцінку результатів діяльності;
- вміння переносити відомі способи дій у нові умови.

Ми переконані, що самостійна діяльність учня (*уміння*) є наслідком правильно організованої його навчальної діяльності в процесі виховання, що мотивує самостійне її розширення, поглиблення та продовження у вільний час. У зв'язку з цим, функцію педагога ми бачимо у застосуванні різних інтерактивних методів, у наданні можливості діяти індивідуально або разом з однолітками, не нав'язуючи обов'язкової спільної діяльності, у створенні різноманітного ігрового середовища для практичної діяльності учня, що забезпечує пізнавальну активність, відповідну його інтересам, і що має певний характер. Адже, в умовах інформаційного суспільства знання набувають першочергового значення в житті людини. У XXI столітті інтенсифікація і модернізація освіти потребує втілення таких інтерактивних технологій, які спрямовані на творче формування особистості в інтелектуальному й емоційному вимірах. Такими інтерактивними технологіями є: розвивальне навчання, метод проєктів, проблемне навчання, рівнева диференціація й індивідуалізація, система тестів, ігрове навчання, навчання у співпраці тощо (Васьківська, 2013, с. 19). До найцікавіших інтерактивних та інших технологій, які можна використати в контексті нашої теми дослідження, належать:

1. Інтерактивні технології («Дерево знань», «Ланцюжок», «Акваріум», «Калейдоскоп підказок», «Кошик ідей», і т.д.). Технологія «Дерево знань» розвиває комунікативні навички, вміння говорити, вирішувати спільні завдання. Листочки-картинки або схеми складає педагог і заздалегідь вивішує їх на дерево. Діти домовляються, об'єднуються у малі групи, виконують завдання, і одна дитина розповідає про те, як вони виконали завдання, діти слухають, аналізують і дають оцінку.

Технологія «Ланцюжок» допомагає формуванню в учнів вміння працювати в команді. Основу цієї технології становить рішення кожним учасником одного завдання. Наявність загальної мети, одного загального результату створює обстановку співпереживання та взаємодопомоги, змушує вчитись та комунікувати одне з одним, пропонувати варіанти рішень завдання, розвивати критичне мислення.

Технологія «Акваріум» полягає в тому, що декілька учнів розігрують ситуацію в колі, а решта спостерігають та аналізують. Що дає цей прийом школярам? Можливість побачити своїх однолітків збоку, побачити, як вони спілкуються, як реагують на чужу думку, як залагоджують назріваючий конфлікт, як аргументують свою думку.

Технологія «Калейдоскоп підказок», основою якої служить кубик, на кутах якого за допомогою значків представлені підказки для мислення (описати зовнішній вигляд предмета, порівняти його з іншими предметами, як і де можна застосовувати цей предмет, сформулювати всі «за» і «проти» предмета), дозволяє створювати у дітей цілісне уявлення про предмети, що вивчаються.

Технологія «Кошик ідей» полягає в тому, що позначена проблема обговорюється за

допомогою кошика ідей. Діти обмінюються інформацією в групах, заповнюють кошик ідей картками, малюнками, завданнями, спільно обговорюють обрані ідеї, вчаться готувати висновки.

2. Кейс-технології, сутністю яких є аналіз проблемної ситуації. Аналіз, як логічна операція мислення, сприяє мовленнєвому розвитку дитини, «оскільки мова є формою існування мислення, між мовою і мисленням існує єдність». У процесі освоєння кейс-технологій діти вчаться отримувати необхідну інформацію у спілкуванні та доводити свою точку зору, аргументувати відповідь, формулювати питання, брати участь у дискусії; приймати допомогу; вчаться застосовувати самостійно отримані знання в реальному житті без труднощів. В результаті використання кейс-технологій забезпечується взаємодія, зв'язок із життям та грою дитини.

3. Технологія проблемного навчання – це організація освітньої діяльності, яка передбачає створення під керівництвом вчителя проблемних ситуацій та активну самостійну діяльність дітей щодо їх вирішення. При цьому знання та способи діяльності не надаються учням у готовому вигляді, не пропонуються правила чи інструкції. Матеріал не дається готовим, а задається як предмет пошуку і весь сенс навчання якраз і полягає в стимулюванні пошукової діяльності школяра та розвитку його критичного мислення.

4. Здоров'язберігаючі технології (руханки, гімнастика для очей тощо) – система заходів, що включає зв'язок і взаємодію всіх факторів освітнього середовища, спрямованих на збереження здоров'я на всіх етапах навчання та розвитку школярів, активує формування здорового способу життя та здоров'я дітей.

5. Інформаційні технології (інтерактивна дошка, приставка, мультимедійне обладнання, комп'ютери та інші інформаційні засоби). Використання інформаційних технологій у математичному розвитку школярів передбачає наявність медіатеки готових цифрових освітніх ресурсів і створення нових ресурсів у відповідності до вимог освітньої програми, розроблених за допомогою пропонованого програмного забезпечення. Таким чином, необхідною умовою для реалізації дидактичного потенціалу інформаційних технологій для математичного розвитку школярів стала потреба у створенні освітнього простору з використанням інформаційних технологій (інтерактивної дошки).

Друга умова – розвиток позитивної мотивації дітей у процесі математичної освіти з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Дослідження показує, що формування позитивної мотивації – не стихійний процес, її треба спеціально розвивати. Позитивна мотивація найчастіше є наслідком стимулюючих впливів педагога. При формуванні позитивної мотивації у школярів головним завданням вчителя є перевести зовнішнє стимулювання до самовиховання внутрішньої мотивації, щоб виявити інтереси дітей. Одним із найпоширеніших зовнішніх проявів зацікавленості інформаційними технологіями є захоплення дітей ігровими програмами. Якщо цю зацікавленість не трансформувати і не розвивати, то інтерес до вивчення математики, розвитку різних видів мислення, використання широкого дидактичного потенціалу інформаційних технологій зникає і залишається тільки зовнішня привабливість обладнання. Незважаючи на те, що практично всі ігрові програми мають різні сторони, їх можна використовувати і як розважальні, і як засоби навчання, що розширюють кругозір, інтереси, вибір у даному випадку падає саме на складову зацікавленості, яка практично не впливає на розвиток дітей. Важливо, щоб зовнішня зацікавленість обов'язково переросла у внутрішній мотив, необхідний для процесу формування позитивної мотивації школяра.

Коли вчитель отримає інформацію про те, чим захоплюються діти, він повинен підібрати та запропонувати їм такі завдання та ігри, які б більшою мірою спиралися на їхні інтереси. Однак важливо, щоб ці завдання містили не тільки матеріал, що представляє інтерес для школярів, але й нову інформацію, вже спочатку пов'язану з математичним змістом. Важливо, щоб діти детально звернули увагу на інформацію, що вводиться, бажано використовувати ефект несподіванки, здивування. Наступного разу педагог знову підбирає такі завдання, які спираються на інтереси дітей, але для рішення важливо залучити нову інформацію, частина якої була позначена у попередньому завданні. Опинившись у подібних умовах, школярі, на основі свого досвіду, намагатимуться здобути нові компетентності. Нова інформація, нові способи діяльності по досягненню мети призводять до позитивних емоцій, отже, з'являється бажання вторинного переживання. Як наслідок, закладаються основи формування пізнавальної мотивації до процесу математичного розвитку з використанням інформаційних технологій, формується потреба поповнювати свої знання у цій галузі. При багаторазовому використанні даного механізму формується пізнавальний інтерес та пізнавальна мотивація, яким уже не потрібні зовнішні підкріплення з боку педагога.

Третя умова – організація практичної діяльності, що забезпечує збільшення міри

суб'єктності дитини у виконанні навчальних завдань. У філософському енциклопедичному словнику надано наступне визначення поняття «суб'єкт». «Суб'єкт – особа, яка пізнає зовнішній світ, що впливає на нього у своїй практичній діяльності» (2002, с. 612-613). На нашу думку, «суб'єктність – це якість, якої набуває суб'єкт, якщо він займає активну позицію в процесі діяльності, це вищий рівень розвитку людини, який виявляється в активному перетворенні навколишнього світу і самого себе відповідно до власних намірів». Спираючись на думку багатьох вчених, відповідно до вікової періодизації дитина шкільного віку може бути не тільки виконавцем, здатним самостійно замислити необхідне для вирішення поставленої задачі чи дії, вона здатна діяти як суб'єкт при оволодінні способами необхідних видів діяльності, мобілізації ресурсів для реалізації цих видів діяльності.

У зв'язку з цим виникає потреба зміни ставлення до дитини та підвищення її суб'єктної позиції. Роль вчителя зводиться до актуалізації, стимулювання дітей у виконанні навчальних завдань, створення умов для саморозвитку, саморуху, що включають матеріали та засоби для конструктивних, творчих, навчальних, сюжетно-дидактичних, розвивальних, комп'ютерних, інтерактивних, рухових ігор для індивідуальної, парної, підгрупової та колективної діяльності учнів із математичного розвитку. Безпосередньо освітня діяльність зі школярами з математичного розвитку повинна будуватися зі спрямованістю на:

- створення позитивного емоційного настрою під час праці над завданням у всіх дітей;
- застосування завдань, що дозволяють дитині самій вибирати тип, вид і форму матеріалу (словесну, графічну, умовно символічну);
- стимулювання школярів до вибору та самостійного використання різних способів виконання завдань;
- обговорення з дітьми в кінці заняття не тільки того, що «ми дізналися» (чим оволоділи), але й того, що сподобалося (не сподобалося) і чому, що хотілося б виконати ще раз, а що зробити інакше;
- оцінка (заохочення) не тільки правильної відповіді дитини, але і аналіз того, як вона міркувала, який спосіб використала, чому і в чому помилялася. Така організація безпосередньо-освітньої діяльності передбачає: вільне переміщення школярів протягом заняття; супровід деяких занять тихою музикою; різна розстановка столів для колективних чи фронтальних занять (кругове розташування, з'єднання у загальний стіл для занять командою тощо); широке використання різних технічних засобів навчання, в тому числі персональних комп'ютерів, інтерактивної дошки, що повною мірою сприятиме реалізації дидактичного потенціалу комп'ютерних засобів навчання та інформаційних технологій у математичному розвитку дітей шкільного віку.

Висновки. Результати проведеного нами дослідження свідчать, що одним зі шляхів підвищення рівня математичної освіти є використання інформаційних технологій, а за рахунок дидактично виваженої комп'ютерної підтримки навчання математики дітей шкільного віку створюються сприятливі умови для розширення меж у використанні різноманітних засобів, з'являється можливість збільшити смислову ємність усіх форм трансляції навчального математичного змісту процесу навчання. Аналіз застосування прийомів і засобів формування математичної грамотності учнів із використанням інформаційних технологій у навчанні математики дає змогу констатувати значний потенціал і високий рівень розвитку інформаційних та технологічних інноваційних засобів в українській шкільній математичній освіті. Таким чином, можна припустити, що реалізація дидактичного потенціалу інформаційних технологій у математичному розвитку школярів буде успішнішою, якщо продумані умови в своїй сукупності будуть відповідати вимогам державного освітнього стандарту та освітній програмі навчального закладу. Умови реалізації дидактичного потенціалу інформаційних технологій мають достатній вплив як на математичний розвиток дітей шкільного віку, так і на формування у них основ математичної культури, необхідної для адаптації до процесів інформатизації та технологізації, що відбуваються у суспільстві.

Список використаних джерел

Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах : монографія. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ. 2010. 277 с.

Васьківська Г.О. Дидактичні умови реалізації інтерактивних технологій навчання у процесі формування у старшокласників системи знань про людину. *Молодь і ринок*. 2013. № 1 (96). С. 18–22.

Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

References

Burkova L. V. (2010). Sotsionomichni profesii: innovatsiina pidhotovka fakhivtsiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Socionomic professions: innovative training of specialists in higher education institutions] : monohrafiia. Kyiv : [b.v.] 277 s. [in Ukrainian]

Vaskivska H. O. (2013). Dydaktychni umovy realizatsii interaktyvnykh tekhnolohii navchannia u protsesi formuvannia u starshoklasnykiv systemy znan pro liudynu [Didactic conditions for implementing interactive learning technologies in the process of forming a system

Закон України «Про освіту». Суми: ТОВ «ВВП НОТІС». 2018. 84 с.

Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80

Косянчук С. Соціономічна сутність дидактичних технологій як основа освітньої стратегії і навчання. Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи: W - а міжнар. наук.-практ. конф. (Конін (Польща) – Ужгород – Дрогобич, 15 черв. 2018 р.) / ред.-упоряд.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький. Конін (Польща)-Ужгород-Дрогобич: Посвіт. 2018. С. 187–190.

Проскура О. Освітня дипломатія: визнання інноваційності педагогічної системи для освіти України XXI століття. *Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи*: матер. Першої міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (Київ, 18 квіт. 2019 р.). Київ: Фенікс. 2019. С. 222–225.

Філософський енциклопедичний словник / ред. кол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ: Абрис. 2002. 742 с.

Le differenti definizioni di TD. *Innovazione nella scuola e Tecnologie Didattiche. Piano Nazionale di Formazione degli Insegnanti sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione*. Garamond. 2002. – [Risorsa elettronica]. – Modalità di accesso. URL: http://www.liceonorbertorosa.gov.it/ attachments/article/116/144_23.pdf

Bengtsson N., Lundberg Niklasson E. Vad är teknik? Tekniken i grundskolan: en studie av teknikundervisningen i 99 kommuner i Sverige. Gothenburg : Institutionen för didaktik och pedagogisk profession. 2013. URL: https://liu.se/cetis/attlasa/documents/e-niklasson-n-bengtsson.pdf

of knowledge about humans among high school students]. Molod i rynok. №1 (96). S. 18–22. [in Ukrainian]

Entsyklopediia osvity (2008). [Encyclopedia of Education] / Akad. ped. nauk Ukrainy ; holov. red V. H. Kremen. Kyiv : Yurinkom Inter. 1040 s. [in Ukrainian]

Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (2018). [Law of Ukraine "On Education"] Sumy : TOV «VVP NOTIS», 84 s. [in Ukrainian]

Kontseptsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku. [Concept for the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period until 2029] URL: https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80 [in Ukrainian]

Kosianchuk S. (2018). Sotsionomichna sutnist dydaktychnykh tekhnolohii yak osnova osvitnoi stratehii i navchannia. Rozvytok suchasnoi osvity i nauky: rezultaty, problemy, perspektyvy [The socionomic essence of didactic technologies as the basis of educational strategy and learning]: W-a mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Konin (Polshcha) – m. Uzhhorod – m. Drohobych, 15 cherv. 2018 r. / [red.-uporiad.: Ya. Gzhesiak, I. Zymomria, V. Ilnytskyi]. Konin (Polshcha) – Uzhhorod – Drohobych: Posvit. S. 187–190. [in Ukrainian]

Proskura O. (2019). Osvitnia dyplomatiia: vyznannia innovatsiinosti pedahohichnoi systemy dlia osvity Ukrainy KhKhI stolittia [Educational diplomacy: recognition of the innovativeness of the pedagogical system for Ukrainian education in the 21st century]. Osvita KhKhI stolittia: teoriia, praktyka, perspektyvy: mater. Pershoi mizhnar. nauk.-prakt. Internet-konf., m. Kyiv, 18 kvit. Kyiv: Feniks, 2019. S. 222–225. [in Ukrainian]

Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk (2002). [Philosophical Encyclopedic Dictionary] / V. I. Shynkaruk (holova redkolehii) ta in.; L. V. Ozadovska, N. P. Polishchuk (naukovi redaktory); I. O. Pokarzhevska (khudozhnie oformlennia). Kyiv: Abrys. 742 s. [in Ukrainian]

Le differenti definizioni di TD // Innovazione nella scuola e Tecnologie Didattiche [Innovation in Schools and Educational Technologies]. Piano Nazionale di Formazione degli Insegnanti sulle Tecnologie dellInformazione e della Comunicazione. Garamond, 2002. [Risorsa elettronica]. Modalità di accesso. URL: http://www.liceonorbertorosa.gov.it/ attachments/article/116/144_23.pdf [in Italien]

Bengtsson N., Lundberg Niklasson E. (2013). Vad är teknik? Tekniken i grundskolan: en studie av teknikundervisningen i 99 kommuner i Sverige [What is technology? Technology in primary school: a study of technology education in 99 municipalities in Sweden]. Gothenburg : Institutionen för didaktik och pedagogisk profession. https://liu.se/cetis/attlasa/documents/e-niklasson-n-bengtsson.pdf [in Swedish].

Відомості про автора:
Воровка Маргарита Іванівна
Vorovka_Margaryta@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове містечко, вулиця 59, Запоріжжя
Запорізька обл. 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-98-103

Матеріал надійшов до редакції 11. 11. 2025 р.
Прийнято до друку 19. 12. 2025 р.

Information about the author:
Vorovka Margaryta Ivanivna
Vorovka_Margaryta@mspu.edu.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-98-103

Received at the editorial office 11. 11. 2025.
Accepted for publishing 19. 12. 2025.

УДК:378.371.13.

РОЛЬ МУЗИКОТЕРАПІЇ В СТРУКТУРІ СУЧАСНИХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Ганна Врубель

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розкрито структуру сучасних здоров'язберігаючих освітніх технологій і роль музичного мистецтва в них. На основі класифікації функціональних особливостей здоров'язберігаючих технологій розглянуто функції музичного мистецтва. Обґрунтовано можливості впровадження здоров'язберігаючих технологій в музичну діяльність. Особливу увагу приділено компенсаторній та фоново-лікувальній функціям музичного мистецтва (музикотерапії). Проаналізовано та доведено, що музичне мистецтво є невід'ємною частиною здоров'язберігаючих освітніх технологій, оскільки його принципи, форми, методи та зміст органічно поєднуються з концепцією здоров'язбереження, сприяють створенню здоров'язберігаючого середовища в музичній діяльності, забезпечують гармонійний розвиток особистості. Звернення до поняття «педагогічна музична терапія», аналіз його змісту дозволяють знайти нові підходи до реалізації здоров'язберігаючих технологій в музичній освіті.

Ключові слова:
музичне мистецтво; освітні технології; здоров'язберігаючих освітні технології; педагогічна музична терапія; музикотерапії.

Resume:
Vrubel Anna. The role of music therapy in the structure of modern health-protecting educational technologies.
The article reveals the structure of modern health-preserving educational technologies and the role of musical art in them. Based on the classification of functional features of health-preserving technologies, the functions of musical art are considered. The possibilities of introducing health-preserving technologies into musical activity are substantiated. The author pays special attention to the compensatory and background-therapeutic functions of musical art (music therapy). It is analyzed and proven that musical art is an integral part of health-preserving educational technologies, since its principles, forms, methods and content are organically combined with the concept of health-preserving, contribute to the creation of a health-preserving environment in musical activity, and ensure the harmonious development of the personality. Addressing the concept of "pedagogical music therapy" and analyzing its content allow us to find new approaches to the implementation of health-preserving technologies in musical education.

Key words:
musical art; educational technologies; health-preserving educational technologies; pedagogical music therapy; music therapy.

Постановка проблеми. Сьогодні підготовка висококваліфікованого фахівця, який має здатність до наукової діяльності й безперервної освіти, є основним завданням сучасного закладу вищої освіти. Не можна виховати фахівця без морального й фізичного здоров'я, без емоційної стабільності та досконалості. Актуальність зазначеної проблеми зумовлена потребою суспільства у здорових, морально зрілих особистостях, у необхідності прищеплювання смаку до будь-якої музики, співу, що спонукає застосування музикотерапії на всіх факультетах закладів вищої освіти. Сучасна освітня парадигма концентрує увагу на розвитку загальної культури та мислення людини з високим духовним потенціалом. Через творче відтворення дійсності у музичних художніх образах реалізується музичне мистецтво як підсистема духовного життя суспільства. Це специфічна сфера художньої діяльності зі складною структурою та соціальною значущістю і спрямованістю.

Функціональна значущість музичного мистецтва та механізми реалізації функцій у музично-освітній практиці є найважливішими з позицій сучасних освітніх технологій. Під час розгляду музичного мистецтва як педагогічного засобу, що забезпечує ефективність різноманітних впливів на особистість, саме функціональна значущість є визначальною.

Кожна із сучасних освітніх технологій у широкому розумінні є спеціально організованим процесом, що забезпечує взаємодію окремих осіб у рамках конкретного соціально-культурного досвіду, зокрема досвіду музичної діяльності та музичної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх наукових джерел свідчить про те, що питання функціональної значущості музики висвітлено в науковій літературі досить широко, музикотерапія завжди була в центрі уваги. Оздоровчій функції музики і співу приділяли велику увагу ще давньогрецькі філософи. Сучасні дослідження вчених довели вплив музики на поліпшення емоційного стану та підтримки стійкого трудового ритму людини (соціологія Т. Адорно, Й. Кресанек, Б. Долинський, Г. Воскобойнікова, Ґ. Мешко, Ю. Бойчук та інші). Проблеми музичної психології одержали широку розробку у працях Л. Виготського, В. Медушевського, О. Ревякіна, В. Міляєва, Ю. Бреус. Найбільш розроблена сфера музичної психології – це психологія музичного сприйняття у працях Б. Яворського, Л. Мазеля. Однак перелік функцій не є незмінним, він постійно доповнюється новим контекстом, що обумовлено змінами, які відбуваються у суспільстві і безпосередньо залежить від системи суспільних потреб у сфері музичного мистецтва.

Формулювання цілей статті. Метою роботи є аналіз оздоровчих можливостей музичного мистецтва в структурі сучасних здоров'язберігаючих технологій в галузі освіти, класифікація функціональних особливостей здоров'язберігаючих технологій, обґрунтування

їхнього впровадження до музичної діяльності, доведення терапевтичної значущості музикотерапії у підвищенні психоемоційного стану людини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Функціональні особливості музичного мистецтва сприяють реалізації здоров'язберігаючих освітніх технологій у музичній освіті, тому розглянемо їх більш детально.

Сприймаючи музичний твір, ми не тільки засвоюємо його зміст, але й осягаємо його емоційно і надаємо конкретним музичним образам естетичну оцінку, формуючи при цьому музичний смак – це є естетична функція.

Соціальна функція музичного мистецтва проявляється в тому, що ми маємо можливість перетворити соціальну реальність, виховати гармонійно розвинену особистість та видозмінити суспільство; формувати вольові та моральні якості людини, стимулювати творчі сили та здібності.

Із соціальної функції випливає безпосередньо комунікативна функція музичного мистецтва, суть якої характеризуємо, як створення музичної реальності, зумовленої конкретними чинниками. Соціальна функція безпосередньо визначає комунікативні можливості музичного мистецтва. Це пов'язано зі створенням музичної реальності, своєрідного музичного буття, яке обумовлене конкретними соціальними чинниками та умовами життя суспільства загалом та особистості в ньому.

Пізнавальна мета музики використовується доволі широко. Музичні твори є конкретними джерелами інформації щодо процесів, які відбуваються у суспільстві. Тому пізнавальна функція спрямована на освоєння дійсності та аналіз її за допомогою музичних художніх образів.

Формування гармонійно розвиненої особистості, її становлення і вдосконалення за допомогою музичного мистецтва, тісно пов'язані з гедоністичною функцією, що відображає здатність музики приносити задоволення. При освоєнні змісту музичного твору ми пізнаємо нове, тому естетична, пізнавальна та виховна функції реалізуються в органічній єдності.

У науковій літературі звертається увага на те, що музичне мистецтво несе у собі низку приватних особистісних функцій, а саме: функцію естетичної насолоди, функцію інтелектуально – філософської гри та фоново-лікувальну функцію. Відповідно до останньої музика сприймається як фон, що змінюється в залежності від стану, настрою та самопочуття особистості, що збуджує або заспокоює. (Т. Адорно). Компенсаторна функція музичного мистецтва дозволяє вирішити певні психологічні проблеми, відновити рівновагу та спокій, компенсувати та збалансувати відсутність краси й гармонії у навколишній дійсності, створити умови, що позитивно впливають на емоційну сферу особистості та сприяють збереженню здоров'я.

В межах компенсаторної функції музичного мистецтва виокремлюють кілька підвидів: корекційно-розвивальна, реабілітаційна або відновлювальна та оздоровча функції музики. Це дозволяє нам розглядати музичне мистецтво щодо соціально-оздоровчих, реабілітаційних та рекреативно-оздоровчих впливів на особистість.

Сьогодні охорона здоров'я дитини є пріоритетним напрямком діяльності соціуму, а використання новітніх здоров'язберігаючих технологій є відмінною особливістю вітчизняної освітньої системи. Експериментальні дані та нові знання про емоційний, інтелектуальний, психологічний та фізіологічний вплив музики на особистість, дозволяють розглядати її як засіб вдосконалення всіх галузей життєдіяльності людини

Музичне мистецтво відіграє провідну роль в деяких оздоровчих освітніх технологіях, отже розглянемо їхні особливості. Однак у розумінні поняття «технологія» є особливості та деякі розбіжності в освітньому та музично-діяльнісному аспекті, які необхідно визначити. Якщо в педагогічному аспекті «технологія» є послідовністю реалізації методичних установок і вона вторинна, то в музичній освіті «технологія» первинна. Під час сприйняття й освоєння музичних творів послідовність наших дій однозначна й незмінна: сприйняття музичного твору – аналітичне вивчення та виконавське освоєння музичного твору – творче відтворення музичного твору (виконання). Методик реалізації цієї технології може бути нескінченно багато: скільки педагогів-музикантів – стільки і методик.

Поліфункціональний підхід до музичного виховання передбачає організацію музичного середовища, спрямованого на гармонійний та цілісний розвиток особистості, інноваційний музично-освітній простір потребує відповідних технологій, серед яких звертаємо увагу на соціально-оздоровчі, рекреативно-оздоровчі та реабілітаційні технології. Кожна з них може належати до гуманітарних та суспільно-групових технологій, спрямованих на особистість та певну соціальну категорію.

Простежується взаємозв'язок і єдність у розумінні функцій музичного мистецтва і функціональних особливостей різних оздоровчих технологій, що мають його у своїй основі. Оздоровчі технології подібно до музичного мистецтва припускають соціалізацію особистості

(діяльність, спілкування, самосвідомість); освіту та розвиток, інформаційне збагачення та просвітництво (духовний розвиток, саморозвиток та соціальне самоствердження, формування ціннісних установок); реабілітацію (відновлення сил та духовної рівноваги, зняття емоційних затискачів).

Таким чином, функції різних освітніх технологій та функції музичного мистецтва забезпечують безперервність освіти та духовного вдосконалення, створюють умови для розвитку активності, самостійності та творчого самовираження особистості, спрямовані на подолання психічної, фізичної та інтелектуальної напруги.

Музична терапія, як відбиток функціональної значущості музичного мистецтва, будується винятково з урахуванням музичного мистецтва. Не існує однозначного тлумачення поняття «музична терапія», незважаючи на достатню розробленість проблеми терапевтичного впливу музичного мистецтва. Ми трактуємо музичну терапію (музикотерапію) як сукупність різноманітних методів і технологій, які ґрунтуються на музичному мистецтві та використовують усі види музичної діяльності, музичні твори, окремі звукосполучення та звуки з конкретною оздоровчою та педагогічною метою. Навчання, виховання та розвиток (соціальна адаптація, розвиток психічних, інтелектуальних та спеціальних здібностей, активізації потенційних можливостей та ін.) – педагогічні цілі музикотерапії; оздоровчі цілі (загальне оздоровлення, підвищення працездатності, зняття нервової перенапруги та втоми, стресу та ін.). Музикотерапія – це свого роду швидка допомога, метод виведення особистості з депресивного стану. Музикотерапія призначена для «біологічно та соціально здорових людей» з метою навчити їх «гармонічному здоров'ю власного тіла». Музикотерапія народилася з досвіду і починається там, де є цілісне здоров'я та емоційно-психологічне задоволення потреб, починаючи з рівня повсякденного життя. Щоб підкреслити відмінності загальнооздоровчої та лікувальної музикотерапії, А. Менегетті запровадив термін «мелолістика», суть якого спирається на розвиток креативності людини-лідера, здорової відповідно до загальноприйнятих норм.

Дамо характеристику та визначимо основні форми та методи (технології) педагогічної музикотерапії. Основна мета педагогічної музикотерапії – гармонізація розвитку особистості спрямованою музичною діяльністю, самовираження і самопізнання суб'єктів цієї діяльності. Вона спрямована на нормалізацію емоційно-вольової сфери та поведінкових реакцій, на профілактику та корекцію негативних емоційних станів, збереження та відновлення здоров'я, сприяє творчому самовираженню особистості, активності та впевненості у своїх силах та передбачає:

- участь практично всіх бажаючих у музично-терапевтичній роботі, незалежно від того, чи є у них здібності до музичної діяльності;
- створює атмосферу довіри, терпимості та уваги до внутрішнього світу особистості, викликає позитивні емоції, є засобом невербального спілкування;
- мобілізує творчий потенціал та внутрішні механізми саморегуляції й оздоровлення.

Основні принципи педагогічної музикотерапії зумовлені сучасними теоріями діяльності та навчання, а також основними принципами музичного виховання: індивідуальний підхід, психологічна комфортність, цілісність, образність, асоціативність, інтонаційна суть, художність.

Сучасна музична терапія розподіляється на два основні види: релаксаційна – заспокійлива, розслаблююча, яка ліквідує наслідки стресів і психічної напруги; адаптаційна – активізує розумову діяльність та фізіологічні процеси в організмі людини.

У практичній діяльності взаємодіють три основні форми музикотерапії: рецептивна (пасивна), активна (залежно від видів музичної діяльності), інтегративна (використання можливостей суміжних видів мистецтва). Відповідно реалізуються і музично-терапевтичні методи, які безпосередньо пов'язані з методами музично-педагогічного впливу на особистість і, великою мірою, повторюють їх.

Методи педагогічної музикотерапії можна класифікувати за такими критеріями:

1. Спрямованість на формування музично-естетичної свідомості – розвиток емпатії, емоційно-ціннісного ставлення до музики, розвиток толерантності.

2. Спрямованість формування досвіду музичної творчості – розвиток художньо-пізнавальних здібностей, умінь чути музику, встановлення асоціативних зв'язків та ін.

3. Стимуляція практичної музичної діяльності, музичного самовиховання та самовираження – активні інтегративні методи, що ґрунтуються на взаємозв'язку різних видів музичної діяльності.

Ефективність використання методів музичної терапії визначається рівнем професійної майстерності педагогів-музикантів, а конкретизація методики педагогічної музичної терапії безпосередньо залежить від

індивідуальних особливостей як суб'єкта, так і об'єкта освітньої діяльності.

Висновки. Сьогодні в сучасному світі музична діяльність та музичне мистецтво є складовою частиною здоров'язберігаючих освітніх технологій. Їхній зміст, принципи, методи, форми та засоби органічно вписуються в концепції здоров'язбереження, сприяють створенню здоров'язберігаючого середовища в музичній діяльності, забезпечують гармонійний розвиток особистості та збереження здоров'я дітей.

У цій роботі ми теоретично обґрунтували можливості музичного мистецтва в структурі сучасних здоров'язберігаючих технологій, розглянули принципи, форми та методи музично-оздоровчої діяльності в процесі навчання. Ми сподіваємося, що поняття «педагогічна музична терапія» та аналіз його змісту знайдуть нові підходи до практичної реалізації цього феномену в музичній освіті. Постановка проблеми. Сьогодні підготовка висококваліфікованого фахівця, який має здатність до наукової діяльності й безперервної освіти, є основним завданням сучасного закладу вищої освіти. Не можна виховати фахівця без морального й фізичного здоров'я, без емоційної стабільності та досконалості. Актуальність зазначеної проблеми зумовлена потребою суспільства у здорових, морально зрілих особистостях, у необхідності прищеплювання смаку до будь-якої музики, співу, що спонукає застосування музикотерапії на всіх факультетах закладів вищої освіти. Сучасна освітня парадигма концентрує увагу на розвитку загальної культури та мислення людини з високим духовним потенціалом. Через творче відтворення дійсності у музичних художніх образах реалізується музичне мистецтво як підсистема духовного життя суспільства. Це специфічна сфера художньої діяльності зі складною структурою та соціальною значущістю і спрямованістю.

Функціональна значущість музичного мистецтва та механізми реалізації функцій у музично-освітній практиці є найважливішими з позицій сучасних освітніх технологій. Під час розгляду музичного мистецтва як педагогічного засобу, що забезпечує ефективність різноманітних впливів на особистість, саме функціональна значущість є визначальною.

Кожна із сучасних освітніх технологій у широкому розумінні є спеціально організованим процесом, що забезпечує взаємодію окремих осіб у рамках конкретного соціально-культурного досвіду, зокрема досвіду музичної діяльності та музичної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх наукових джерел свідчить про те, що питання функціональної значущості музики висвітлено в науковій літературі досить широко, музикотерапія завжди була в центрі уваги. Оздоровчій функції музики і співу приділяли велику увагу ще давньогрецькі філософи. Сучасні дослідження вчених довели вплив музики на поліпшення емоційного стану та підтримки стійкого трудового ритму людини (соціологія Т. Адорно, Й. Кресанек, Б. Долинський, Г. Воскобойнікова, Ґ. Мешко, Ю. Бойчук та інші). Проблеми музичної психології одержали широку розробку у працях Л. Виготського, В. Медушевського, О. Ревякіна, В. Міляєва, Ю. Бреус. Найбільш розроблена сфера музичної психології – це психологія музичного сприйняття у працях Б. Яворського, Л. Мазеля. Однак перелік функцій не є незмінним, він постійно доповнюється новим контекстом, що обумовлено змінами, які відбуваються у суспільстві і безпосередньо залежить від системи суспільних потреб у сфері музичного мистецтва.

Формулювання цілей статті. Метою роботи є аналіз оздоровчих можливостей музичного мистецтва в структурі сучасних здоров'язберігаючих технологій в галузі освіти, класифікація функціональних особливостей здоров'язберігаючих технологій, обґрунтування їхнього впровадження до музичної діяльності, доведення терапевтичної значущості музикотерапії у підвищенні психоемоційного стану людини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Функціональні особливості музичного мистецтва сприяють реалізації здоров'язберігаючих освітніх технологій у музичній освіті, тому розглянемо їх більш детально.

Сприймаючи музичний твір, ми не тільки засвоюємо його зміст, але й осягаємо його емоційно і надаємо конкретним музичним образам естетичну оцінку, формуючи при цьому музичний смак – це є естетична функція.

Соціальна функція музичного мистецтва проявляється в тому, що ми маємо можливість перетворити соціальну реальність, виховати гармонійно розвинену особистість та видозмінити суспільство; формувати вольові та моральні якості людини, стимулювати творчі сили та здібності.

Із соціальної функції випливає безпосередньо комунікативна функція музичного мистецтва, суть якої характеризуємо, як створення музичної реальності, зумовленої конкретними чинниками. Соціальна функція безпосередньо визначає комунікативні можливості музичного мистецтва. Це пов'язано зі створенням музичної реальності, своєрідного музичного буття, яке обумовлене конкретними соціальними чинниками та умовами життя суспільства загалом та особистості в ньому.

Пізнавальна мета музики використовується доволі широко. Музичні твори є конкретними джерелами інформації щодо процесів, які відбуваються у суспільстві. Тому пізнавальна функція спрямована на освоєння дійсності та аналіз її за допомогою музичних художніх образів.

Формування гармонійно розвиненої особистості, її становлення і вдосконалення за допомогою музичного мистецтва, тісно пов'язані з гедоністичною функцією, що відображає здатність музики приносити задоволення. При освоєнні змісту музичного твору ми пізнаємо нове, тому естетична, пізнавальна та виховна функції реалізуються в органічній єдності.

У науковій літературі звертається увага на те, що музичне мистецтво несе у собі низку приватних особистісних функцій, а саме: функцію естетичної насолоди, функцію інтелектуально – філософської гри та фоново-лікувальну функцію. Відповідно до останньої музика сприймається як фон, що змінюється в залежності від стану, настрою та самопочуття особистості, що збуджує або заспокоює. (Т. Адорно). Компенсаторна функція музичного мистецтва дозволяє вирішити певні психологічні проблеми, відновити рівновагу та спокій, компенсувати та збалансувати відсутність краси й гармонії у навколишній дійсності, створити умови, що позитивно впливають на емоційну сферу особистості та сприяють збереженню здоров'я.

В межах компенсаторної функції музичного мистецтва виокремлюють кілька підвидів: корекційно-розвивальна, реабілітаційна або відновлювальна та оздоровча функції музики. Це дозволяє нам розглядати музичне мистецтво щодо соціально-оздоровчих, реабілітаційних та рекреативно-оздоровчих впливів на особистість.

Сьогодні охорона здоров'я дитини є пріоритетним напрямком діяльності соціуму, а використання новітніх здоров'язберігаючих технологій є відмінною особливістю вітчизняної освітньої системи. Експериментальні дані та нові знання про емоційний, інтелектуальний, психологічний та фізіологічний вплив музики на особистість, дозволяють розглядати її як засіб вдосконалення всіх галузей життєдіяльності людини

Музичне мистецтво відіграє провідну роль в деяких оздоровчих освітніх технологіях, отже розглянемо їхні особливості. Однак у розумінні поняття «технологія» є особливості та деякі розбіжності в освітньому та музично-діяльнісному аспекті, які необхідно визначити. Якщо в педагогічному аспекті «технологія» є послідовністю реалізації методичних установок і вона вторинна, то в музичній освіті «технологія» первинна. Під час сприйняття й освоєння музичних творів послідовність наших дій однозначна й незмінна: сприйняття музичного твору – аналітичне вивчення та виконавське освоєння музичного твору – творче відтворення музичного твору (виконання). Методик реалізації цієї технології може бути нескінченно багато: скільки педагогів-музикантів – стільки і методик.

Поліфункціональний підхід до музичного виховання передбачає організацію музичного середовища, спрямованого на гармонійний та цілісний розвиток особистості, інноваційний музично-освітній простір потребує відповідних технологій, серед яких звертаємо увагу на соціально-оздоровчі, рекреативно-оздоровчі та реабілітаційні технології. Кожна з них може належати до гуманітарних та суспільно-групових технологій, спрямованих на особистість та певну соціальну категорію.

Простежується взаємозв'язок і єдність у розумінні функцій музичного мистецтва і функціональних особливостей різних оздоровчих технологій, що мають його у своїй основі. Оздоровчі технології подібно до музичного мистецтва припускають соціалізацію особистості (діяльність, спілкування, самосвідомість); освіту та розвиток, інформаційне збагачення та просвітництво (духовний розвиток, саморозвиток та соціальне самоствердження, формування ціннісних установок); реабілітацію (відновлення сил та духовної рівноваги, зняття емоційних затискачів).

Таким чином, функції різних освітніх технологій та функції музичного мистецтва забезпечують безперервність освіти та духовного вдосконалення, створюють умови для розвитку активності, самостійності та творчого самовираження особистості, спрямовані на подолання психічної, фізичної та інтелектуальної напруги.

Музична терапія, як відбиток функціональної значущості музичного мистецтва, будується винятково з урахуванням музичного мистецтва. Не існує однозначного тлумачення поняття «музична терапія», незважаючи на достатню розробленість проблеми терапевтичного впливу музичного мистецтва. Ми трактуємо музичну терапію (музикотерапію) як сукупність різноманітних методів і технологій, які ґрунтуються на музичному мистецтві та використовують усі види музичної діяльності, музичні твори, окремі звукосполучення та звуки з конкретною оздоровчою та педагогічною метою. Навчання, виховання та розвиток (соціальна адаптація, розвиток психічних, інтелектуальних та спеціальних здібностей, активізації потенційних можливостей та ін.) –

педагогічні цілі музикотерапії; оздоровчі цілі (загальне оздоровлення, підвищення працездатності, зняття нервової перенапруги та втоми, стресу та ін.). Музикотерапія – це свого роду швидка допомога, метод виведення особистості з депресивного стану. Музикотерапія призначена для «біологічно та соціально здорових людей» з метою навчити їх «гармонічному здоров'ю власного тіла». Музикотерапія народилася з досвіду і починається там, де є цілісне здоров'я та емоційно-психологічне задоволення потреб, починаючи з рівня повсякденного життя. Щоб підкреслити відмінності загальнооздоровчої та лікувальної музикотерапії, А. Менегетті запровадив термін «мелолістика», суть якого спирається на розвиток креативності людини-лідера, здорової відповідно до загальноприйнятих норм.

Дамо характеристику та визначимо основні форми та методи (технології) педагогічної музикотерапії. Основна мета педагогічної музикотерапії – гармонізація розвитку особистості спрямованою музичною діяльністю, самовираження і самопізнання суб'єктів цієї діяльності. Вона спрямована на нормалізацію емоційно-вольової сфери та поведінкових реакцій, на профілактику та корекцію негативних емоційних станів, збереження та відновлення здоров'я, сприяє творчому самовираженню особистості, активності та впевненості у своїх силах та передбачає:

- участь практично всіх бажаючих у музично-терапевтичній роботі, незалежно від того, чи є у них здібності до музичної діяльності;
- створює атмосферу довіри, терпимості та уваги до внутрішнього світу особистості, викликає позитивні емоції, є засобом невербального спілкування;
- мобілізує творчий потенціал та внутрішні механізми саморегуляції й оздоровлення.

Основні принципи педагогічної музикотерапії зумовлені сучасними теоріями діяльності та навчання, а також основними принципами музичного виховання: індивідуальний підхід, психологічна комфортність, цілісність, образність, асоціативність, інтонаційна суть, художність.

Сучасна музична терапія розподіляється на два основні види: релаксаційна – заспокійлива, розслаблююча, яка ліквідує наслідки стресів і психічної напруги; адаптаційна – активізує розумову діяльність та фізіологічні процеси в організмі людини.

У практичній діяльності взаємодіють три основні форми музикотерапії: рецептивна (пасивна), активна (залежно від видів музичної діяльності), інтегративна (використання можливостей суміжних видів мистецтва). Відповідно реалізуються і музично-терапевтичні методи, які безпосередньо пов'язані з методами музично-педагогічного впливу на особистість і, великою мірою, повторюють їх.

Методи педагогічної музикотерапії можна класифікувати за такими критеріями:

1. Спрямованість на формування музично-естетичної свідомості – розвиток емпатії, емоційно-ціннісного ставлення до музики, розвиток толерантності.

2. Спрямованість формування досвіду музичної творчості – розвиток художньо-пізнавальних здібностей, умінь чути музику, встановлення асоціативних зв'язків та ін.

3. Стимуляція практичної музичної діяльності, музичного самовихування та самовираження – активні інтегративні методи, що ґрунтуються на взаємозв'язку різних видів музичної діяльності.

Ефективність використання методів музичної терапії визначається рівнем професійної майстерності педагогів-музикантів, а конкретизація методики педагогічної музичної терапії безпосередньо залежить від індивідуальних особливостей як суб'єкта, так і об'єкта освітньої діяльності.

Висновки. Сьогодні в сучасному світі музична діяльність та музичне мистецтво є складовою частиною здоров'язберігаючих освітніх технологій. Їхній зміст, принципи, методи, форми та засоби органічно вписуються в концепції здоров'язбереження, сприяють створенню здоров'язберігаючого середовища в музичній діяльності, забезпечують гармонійний розвиток особистості та збереження здоров'я дітей.

У цій роботі ми теоретично обґрунтували можливості музичного мистецтва в структурі сучасних здоров'язберігаючих технологій, розглянули принципи, форми та методи музично-оздоровчої діяльності в процесі навчання. Ми сподіваємося, що поняття «педагогічна музична терапія» та аналіз його змісту знайдуть нові підходи до практичної реалізації цього феномену в музичній освіті.

Список використаних джерел

Воскобойнікова, Г. Л. (2014). Концепція комплексної оцінки адаптаційних можливостей у формуванні і збереженні індивідуального здоров'я людини. *Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України*. 8 (CXXV).

References

Voskoboynikova, G. L. (2014). The concept of a comprehensive assessment of adaptive capabilities in the formation and preservation of individual human health. Science and education: Scientific and practical journal of

Долинський, Б. Т. (2010). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчальновиховній діяльності*: монографія. Одеса: Видавець М. П. Черкасов.

Мешко, Г. М. (2009). Професійне здоров'я педагога як необхідна умова його творчого кар'єрного зростання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 9 (19).

Ревякіна, О. (2013). Основні теоретико-методологічні підходи до проблеми особистісного здоров'я у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці. *Психологія особистості*. 1 (4).

the Southern Scientific Center of the National Academy of Sciences of Ukraine. 8 (CXXV). [in Ukrainian]

Dolynsky, B. T. (2010). Theoretical and methodological principles of training future teachers to form health-saving skills and abilities in younger schoolchildren in educational activities: monograph. Odesa: Publisher M. P. Cherkasov, 2010. [in Ukrainian]

Meshko, G. M. (2009). Professional health of a teacher as a necessary condition for his creative career growth. Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 16. Creative personality of a teacher: problems of theory and practice: collection of scientific works. Kyiv: Publishing House of the National Psychological University named after M.P. Dragomanov, 9 (19). [in Ukrainian]

Reviakina, O. (2013). Main theoretical and methodological approaches to the problem of personal health in domestic and foreign psychological science. Personality Psychology. 1 (4). [in Ukrainian]

Відомості про автора:
Врубель Ганна Федорівна
annavrubel2018@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, м. Запоріжжя
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-104-110

Матеріал надійшов до редакції 09. 09. 2025 р.
Прийнято до друку 17. 10. 2025 р.

Information about the author:
Vrubel Anna Fedorivna
annavrubel2018@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-104-110

Received at the editorial office 09. 09. 2025.
Accepted for publishing 17. 10. 2025.

УДК 373.2.015.311

СПОСОБИ ВИКОРИСТАННЯ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ІНДИВІДА ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ ОСВІТИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Валентина Ляпунова[1], Наталія Волік[2]

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького[1]
Дніпровська академія неперервної освіти[2]

Анотація:
У статті здійснено огляд ряду важливих наукових досліджень, присвячених становленню мислення та розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку. Окрема увага приділяється тому, як природа та виховання разом формують цей розвиток і якою саме є роль дітей у формуванні їх власного когнітивного розвитку. Метою статті є аналіз основних теорій когнітивного розвитку дітей дошкільного віку та огляд можливих способів використання досліджень когнітивного розвитку дітей дошкільного віку для покращення їхньої освіти. Наголошується, що на когнітивний розвиток людини впливають культурні та соціальні фактори. Когнітивний розвиток визначається як соціально опосередкований процес, у якому діти набувають культурних цінностей, переконань і стратегій вирішення проблем шляхом спільного діалогу з більш обізнаними членами суспільства. Визнається важлива роль соціальної взаємодії в розвитку розумових здібностей, наприклад, мовлення та мислення у дітей, а також засвоєння дітьми культурних засобів, тобто методів мислення та стратегій вирішення проблем, які діти засвоюють через соціальні взаємодії з більш обізнаними членами суспільства.
Акцентується увага на тому, шо у науковій спільноті визнається думка великого швейцарського психолога Жана Піаже про те, що дитяче мислення проходить серію з чотирьох окремих стадій. Однак між дослідниками немає згоди між тими, хто наголошує на непостійних, стадійних змінах у когнітивному розвитку, і тими, хто наголошує на поступових постійних змінах. Розуміння того, як діти думають і навчаються є корисним для покращення освіти. Розглядаються способи, за допомогою яких дорослий може «підтримати» навчання дитини.

Ключові слова:
когнітивний розвиток; теорії когнітивного розвитку; мислення; освіта; діти дошкільного віку.

Resume:
Liapunova Valentyna, Volik Natalia. Ways of using the individual's cognitive development to improve the education of preschool children.
The article reviews a number of important scientific studies devoted to the formation of thinking and the development of cognitive activity in preschool children. Particular attention is paid to how nature and nurture together shape this development and what is the role of children in shaping their own cognitive development. The aim of the article is to analyze the main theories of cognitive development of preschool children and review possible ways of using research on the cognitive development of preschool children to improve their education. It is emphasized that human cognitive development is influenced by cultural and social factors. Cognitive development is defined as a socially mediated process in which children acquire cultural values, beliefs, and problem-solving strategies through joint dialogue with more knowledgeable members of society. The important role of social interaction in the development of mental abilities, such as speech and thinking in children, is recognized, as well as the acquisition of cultural tools by children, that is, methods of thinking and strategies for solving problems that children acquire through social interactions with more knowledgeable members of society.
The emphasis is on the fact that the scientific community recognizes the idea of the great Swiss psychologist Jean Piaget that children's thinking goes through a series of four distinct stages. However, there is no agreement among researchers, between those who emphasize non-permanent, stage-by-stage changes in cognitive development and those who emphasize gradual, permanent changes. Understanding of children's thinking and learning is useful for improving education. The ways in which an adult can "support" a child's learning are considered.

Key words:
cognitive development; theories of cognitive development; thinking; education; preschool children.

Постановка проблеми. Чисельні наукові теорії розвитку людини розглядають процес розвитку з погляду на ряд змін, які відбуваються в результаті взаємодії між біологічними факторами та факторами середовища. В науці існують чисельні теоретичні моделі розвитку людини, включно з біологічними, психоаналітичними, поведінковими та когнітивними перспективами розвитку.

В процесі когнітивного розвитку людина накопичує знання про безліч факторів навколишнього світу, про саму себе та постійно здобуває нові знання, отримуючи та обробляючи здобуту інформацію.

Когнітивний розвиток означає розвиток мислення протягом життя. Визначення мислення може бути проблематичним, оскільки немає чітких меж, які відокремлюють мислення від інших розумових дій. Мислення, вочевидь, включає вищі психічні процеси: вирішення проблем, міркування, створення, концептуалізація, категоризація, запам'ятовування, планування тощо. Однак мислення також включає інші розумові процеси, які здаються більш базовими і в яких навіть діти раннього віку володіють навичками, наприклад, сприйняття об'єктів і подій у навколишньому середовищі, вміла дія з об'єктами для досягнення цілей, а також розуміння та продукування мови. Проте інші сфери людського розвитку, що включають мислення, такі, як наприклад, темперамент, зазвичай не пов'язані напряму з когнітивним розвитком, оскільки мислення не є їхньою помітною рисою.

Сучасні наукові розвідки, здебільшого, точаться навколо найбільш дискусійних питань: чому існують різні теорії когнітивного розвитку? Чому дослідники не можуть дійти згоди і не погоджуються, яка теорія є правильною? Чи відрізняється біологічна природа когнітивного розвитку дітей, чи залежать відмінності в когнітивному розвитку дітей лише від відмінностей в їх досвіді? Чи є когнітивний розвиток людини безперервним чи більш

переривчастим? Як можна використати дослідження когнітивного розвитку для покращення освіти?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Звідки приходить знання і як воно представлене в свідомості? Це вічне питання має найважливіше значення для когнітології – комплексної науки, що вивчає пізнання людиною об'єктивного світу та когнітивний розвиток особистості. Когнітивна наука – первісно міждисциплінарна область, усередині якої вільно циркулюють підходи, теорії, моделі і емпіричний матеріал без жорсткої «прив'язки» до відповідних секторів науки, за рахунок чого вдається забезпечити системний аналіз проблем і багате комунікативне середовище для дослідників. Так, поряд з психологічними та кібернетичними моделями когнітивні дослідники ефективно оперують нейрофізіологічними, лінгвістичними та синергетичними моделями і підходами. Психологи, лінгвісти, математики та представники інших галузей знань об'єднали свої зусилля і досягли значних успіхів у розумінні і прикладному використанні пізнавальних процесів.

Дослідження природи розумових і нервових процесів, керування з їхньою допомогою руховими та багатьма іншими процесами в організмі є предметом когнітивних наук (фактично це великий комплекс різнорідних галузей, пов'язаних з розумовими процесами, свідомістю, пізнанням, пам'яттю і т. п). У попередні десятиліття було зроблено чимало відкриттів, які пояснили деякі механізми і реакції нашого мозку і психіки.

Ідея про те, що людське пізнання можна моделювати на обчислювальних машинах, належить Герберту Саймону. Крім Г. Саймона, аналогію між людським інтелектом і комп'ютером проводили такі психологи як: Р. Стернберг, Дж. Міллер, Є. Галантер, К. Прібрам. Роботи математика Д. фон Неймана лягли в основу створення комп'ютера, він же і висунув гіпотезу про аналогії між роботою комп'ютера і мозку.

У когнітивній науці використовуються комп'ютерні моделі, що були запозичені з теорії штучного інтелекту, і експериментальні методи, узяті з психології і фізіології вищої нервової діяльності, для розробки точних теорій роботи людського мозку.

Таким чином, широта інтересів і прагнення когнітивної науки до можливо більш повного і цілісного наукового осмислення всього, що пов'язане з пізнавальною активністю людини, дозволяють припустити, що її досягнення можуть мати дуже широкий спектр застосування в багатьох сферах людської діяльності. Одним з можливих варіантів застосування може слугувати використання когнітивної науки при формуванні методології навчання і освіти, зокрема і освіти та пізнавального розвитку дітей дошкільного віку.

Існує кілька основних типів теорій когнітивного розвитку дитини. Теорії стадій, такі як теорія стадій Піаже, зосереджені на тому, чи проходять діти якісно різні стадії когнітивного розвитку.

Теорії обробки інформації, такі як теорія Девіда Клара, досліджують розумові процеси, які викликають мислення в будь-який момент часу, і перехідні процеси, які призводять до зростання цього мислення.

Роботи Л. Виготського (1934, 1978) стали основою багатьох досліджень і теорій когнітивного розвитку за останні кілька десятиліть, зокрема того, що стало відомим як соціокультурна теорія.

У центрі всіх теорій і усіх досліджень когнітивного розвитку лежать два головні питання: 1) Як взаємодіють природа та виховання, щоб забезпечити когнітивний розвиток? 2) Чи проходить когнітивний розвиток через якісно відмінні стадії? У нашій статті ми розглядаємо відповіді, які виникають щодо цих питань, а також способи використання когнітивного розвитку для покращення освіти дітей дошкільного віку.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у вивченні та узагальненні основних теорій когнітивного розвитку дітей дошкільного віку та розгляді можливих способів використання досліджень когнітивного розвитку дітей дошкільного віку для покращення їхньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основне питання щодо розвитку дитини полягає в тому, як природа та виховання разом формують цей розвиток. Під природою мається на увазі наш біологічний дар, гени, які ми отримуємо від наших батьків. Виховання стосується середовища, як соціального, так і фізичного, яке впливає на наш розвиток, від утроби матері, в якій ми розвиваємося до народження, до будинків, у яких ми ростемо, шкіл, які ми відвідуємо, і багатьох людей, з якими ми взаємодіємо.

Проблему виховного впливу природи часто подають як запитання на кшталт «або-або»: чи зумовлений наш інтелект (наприклад) нашими генами чи середовищем, у якому ми живемо? Однак насправді кожен аспект розвитку породжується взаємодією генів і середовища. На самому базовому рівні, без генів не було б дитини, і без середовища, яке забезпечує виховання, також не було б дитини.

Те, як природа і виховання взаємодіють, можна розглянути на прикладі розвитку зору.

Багато людей розглядають зір як щось, з чим люди або народжуються, або це суто питання біологічного дозрівання. Але розвиток зору також залежить від правильного типу досвіду в потрібний час. Наприклад, розвиток сприйняття глибини, здатності активно сприймати відстань від себе до об'єктів навколишнього середовища, залежить від бачення шаблонного світла та нормальної активності мозку у відповідь на шаблонне світло в дитинстві (Held, 1993). Якщо шаблонне світло не сприймається (наприклад, якщо дитина має серйозну катаракту або сліпоту, які хірургічним шляхом не виправляють до пізніх етапів розвитку), сприйняття глибини залишається ненормальним навіть після операції.

Додатково взаємодія між природою та вихованням може ускладнюватись через певні генетичні особливості дітей, що призводять до того, що вони можуть виявляти інше ставлення до різних людей, що в подальшому впливає на їхній когнітивний розвиток. Наприклад, на фізичну привабливість і темперамент немовлят значною мірою впливає їхня генетична спадковість, але також буває так, що батьки надають більш чуйну та ніжну турботу легким у спілкуванні і привабливим немовлятам, ніж важким і менш привабливим. Це може сприяти розвитку одних немовлят і гальмувати та стримувати більш пізній когнітивний розвиток інших (Langlois et al., 1995; van den Boom & Hoeksma, 1994).

Роль дітей у формуванні їх власного когнітивного розвитку також сприяє складній взаємодії природи та виховання. З перших днів виходу з утроби матері діти активно проявляють більше уваги до одних речей і менше до інших. Наприклад, навіть місячні діти частіше дивляться на обличчя своєї матері, ніж на обличчя інших жінок того ж віку та загального рівня привабливості (Bartrip, Morton, & de Schonen, 2001). Внесок дітей у їхній власний когнітивний розвиток зростає, коли вони дорослішають. Коли діти маленькі, їхні батьки значною мірою визначають їхній досвід: чи будуть вони відвідувати дитячий садок, обирають дітей, з якими вони будуть грати, книжки, до яких вони матимуть доступ, тощо. Навпаки, старші діти та підлітки більшою мірою самі вибирають своє середовище. Уподобання їхніх батьків значною мірою визначають те, як 5-річні діти проводять час, але власні уподобання 15-річних дітей значною мірою визначають вони самі; визначають, коли вони відвідуватимуть, наприклад, бібліотеку, і чи відвідуватимуть вони її взагалі. Вибір дітей часто має значні наслідки. Наприклад: чим більше діти вибирають читання, тим більше їхнє читання покращиться в наступні роки (Baker, Dreher, & Guthrie, 2000). Таким чином, питання не в тому, чи є когнітивний розвиток продуктом природи чи виховання; скоріше проблема полягає в тому, як природа та виховання працюють разом, щоб забезпечити когнітивний розвиток.

Розуміння когнітивного розвитку просувається у багатьох напрямках. Однією з захоплюючих областей є зв'язок змін у діяльності мозку зі змінами в мисленні дітей. Хоча багато людей вважають, що дозрівання мозку відбувається до народження, насправді мозок продовжує значно змінюватися протягом багатьох років після цього. Наприклад, частина мозку, яка називається префронтальною корою, яка розташована в передній частині мозку і особливо пов'язана з плануванням і гнучким вирішенням проблем, продовжує розвиватися протягом підліткового віку.

Дитяче мислення змінюється драматичним і несподіваним чином. Розглянемо дослідження ДеВріс (1969) щодо того, чи розуміють маленькі діти різницю між видимістю та реальністю. Щоб з'ясувати це, вона принесла в психологічну лабораторію надзвичайно врівноваженого кота на ім'я Мейнард і дозволила 3-6-річним учасникам дослідження погладити та пограти з ним. Потім ДеВріс одягнула на голову Мейнарда маску лютого пса і запитала дітей, хто такий Мейнард. Незважаючи на те, що раніше всі діти ідентифікували Мейнарда як кота, тепер більшість 3-річних дітей сказали, що він був собакою, і стверджували, що у нього були собачі кістки та собачий шлунок. Навпаки, 6-річних дітей не обдурили; вони не сумнівалися, що Мейнард залишився котом. Розуміння того, як мислення дітей настільки різко змінюється всього за кілька років, є одним із захоплюючих завдань у вивченні когнітивного розвитку.

Існування як поступових кількісних змін, так і відносно раптових якісних змін у дитячому мисленні спонукало дослідників, які вивчають когнітивний розвиток, поставити питання про те, чи є зміни в дитячому мисленні поступовими і безперервними чи раптовими і непостійними.

Великий швейцарський психолог Жан Піаже припустив, що дитяче мислення проходить серію з чотирьох окремих стадій. Під «етапами» він мав на увазі періоди, протягом яких діти міркували подібним чином про багато поверхово різних проблем, причому етапи відбувалися у фіксованому порядку, а мислення на різних етапах відрізнялося фундаментальними способами. Піаже припустив чотири стадії: сенсомоторну (від народження до 2 років), передопераційну стадію мислення (від 2 до 6 або 7 років), стадію конкретного операційного мислення (від 6 або 7 до 11 або 12 років) і формальну операційну стадію. стадія міркування (11 або 12 років і протягом решти життя).

Під час сенсомоторної стадії мислення дітей значною мірою реалізується через їх сприйняття світу та їхню фізичну взаємодію з ним. Їх розумові уявлення дуже обмежені. Розглянемо задачу Піаже про сталість об'єкта, яка є однією з його найвідоміших проблем. Якщо немовля віком до 9 місяців грається з улюбленою іграшкою, а інша особа прибирає іграшку з поля зору, наприклад, поклавши її під непрозору кришку і не дозволяючи немовляті відразу дотягнутися до неї, немовля, дуже ймовірно, не докладайте жодних зусиль, щоб отримати його, і не виявляйте емоційного страждання (Piaget, 1954). Це не через те, що вони не зацікавлені в іграшці або не можуть дотягнутися до неї; якщо ту саму іграшку покласти під прозору кришку, немовлята віком до 9 місяців легко дістають її. Натомість Піаже стверджував, що немовлята до 9 місяців не розуміють, що об'єкти продовжують існувати, навіть якщо їх немає в полі зору.

Під час передопераційної стадії, згідно з Піаже, діти можуть вирішити не тільки цю просту задачу (яку вони фактично можуть вирішити через 9 місяців), але й продемонструвати широкий спектр інших символічних репрезентативних здібностей, таких як малювання та використання мови. Однак такі діти віком від 2 до 7 років, як правило, зосереджуються на одному вимірі, навіть якщо розв'язування проблем вимагатиме від них розгляду кількох вимірів. Це очевидно в проблемах збереження Піаже (1952). Наприклад, якщо склянку води налити у вищу та тоншу склянку, діти до 7 років зазвичай кажуть, що зараз води більше, ніж раніше. Подібним чином, якщо глиняну кулю переформувати у довгу тонку ковбаску, вони стверджують, що тепер глини стало більше, а якщо розкласти ряд монет, вони стверджують, що тепер монет більше. У всіх випадках діти зосереджуються на одному вимірі, ігноруючи зміни в інших вимірах (наприклад, збільшення ширини склянки та глиняної кульки).

Діти долають цю тенденцію зосереджуватися на одному вимірі на етапі конкретних операцій і думають логічно в більшості ситуацій. Однак, згідно з Піаже, вони все ще не можуть мислити систематичними науковими способами, навіть якщо таке мислення було б корисним. Таким чином, якщо попросити дізнатися, які змінні впливають на період, який потрібен маятнику, щоб завершити свою дугу, і отримати ваги, які вони можуть прикріпити до ниток, щоб провести експерименти з маятником, щоб з'ясувати це, більшість дітей молодше 12 років виконають упереджені експерименти, з яких неможливо зробити жодних висновків, а потім дійти висновку, що те, у що вони спочатку вірили, є правильним. Наприклад, якщо хлопець вважав, що вага є єдиною змінною, яка має значення, він міг би покласти найважчу вагу на найкоротшу струну і штовхнути її найсильніше, а потім зробити висновок, що, як він і думав, вага є єдиною змінною, яка має значення (Piaget, 1958).

Нарешті, у період формальних операцій діти досягають здатності міркувати зрілих дорослих, що дозволяє їм розв'язувати проблему маятника та широкий спектр інших проблем. Однак ця стадія формальних операцій, як правило, не відбувається без офіційної освіти з наукового міркування, і, здається, в основному або повністю відсутня в деяких суспільствах, які не надають такого типу освіти.

Хоча теорія Піаже була дуже впливовою, вона не залишилася безперечною. Багато послідовників та сучасних дослідників отримали висновки, які вказують на те, що когнітивний розвиток є значно безперервнішим, ніж стверджував Піаже. Наприклад, Даймонд (Diamond, 1985) виявив, що під час виконання завдання сталості об'єкта, немовлята раніше показують знання, якщо період очікування коротший. У віці 6 місяців вони дістають захований предмет, якщо очікування становить не більше 2 секунд; в 7 місяців вони витягують його, якщо очікування не перевищує 4 секунд; і так далі. Навіть раніше, у 3 або 4 місяці, немовлята виявляють здивування у вигляді більш тривалого часу розглядання, якщо предмети раптово зникають без очевидної причини. Подібним чином особливий досвід дітей може значно вплинути на зміни в розвитку. Діти майстрів кераміки в мексиканських селах, наприклад, знають, що зміна форми глини не змінює кількість глини в набагато молодшому віці, ніж діти, які не мають подібного досвіду.

Отже, когнітивний розвиток принципово безперервний чи принципово переривчастий? Здається, розумною відповіддю буде: «Це залежить від того, як ви на це дивитеся і як часто дивитеся». Наприклад, за відносно сприятливих обставин немовлята демонструють ранні форми постійності об'єктів до 3-4 місяців, і вони поступово розширюють діапазон часу, протягом якого вони можуть запам'ятовувати приховані об'єкти, коли стають старшими. Однак згідно з початковим завданням Піаже щодо сталості об'єктів, немовлята досить швидко змінюються до кінця свого першого року: вони не тягнуться до прихованих іграшок, а починають тягнутися до них, навіть після того, як їм дозволили дотягнутися до них із значною затримкою. Таким чином, дебати між тими вченими, хто наголошує на непостійних, стадійних змінах у когнітивному розвитку, і тими, хто наголошує на поступових постійних змінах, залишаються жвавими.

Важливою для розуміння когнітивного розвитку людини є теорія Л. Виготського, який вважав, що на когнітивний розвиток людини впливають культурні та соціальні фактори. Він наголошував на ролі соціальної взаємодії в розвитку розумових здібностей, наприклад, мовлення та мислення у дітей.

На його думку, когнітивний розвиток – це соціально опосередкований процес, у якому діти набувають культурних цінностей, переконань і стратегій вирішення проблем шляхом спільного діалогу з більш обізнаними членами суспільства.

Більш обізнаний інший (БОІ) – це той, хто має вищий рівень здібностей або краще, ніж дитина, розуміє конкретне завдання, процес або концепцію. Ним може бути вчитель, хтось із батьків, тренер або навіть однолітка, який надає керівництво та моделювання, щоб дати змогу дитині навчитися навичкам у зоні найближчого розвитку (розрив між тим, що дитина може робити самостійно, і тим, що вона може досягти за допомогою керівництва.

Взаємодія з більш обізнаними іншими істотно збільшує не тільки кількість інформації та кількість навичок, які розвиває дитина, але також впливає на розвиток розумових функцій вищого порядку, таких як формальне міркування. Л. Виготський стверджував, що вищі розумові здібності можуть розвиватися лише через взаємодію з більш розвиненими іншими.

За словами Л. Виготського, дорослі в суспільстві сприяють пізнавальному розвитку дітей, залучаючи їх до складної та змістовної діяльності. Дорослі передають дітям те, як їхня культура інтерпретує світ і реагує на нього.

Вони показують значення, яке вони надають предметам, подіям і переживанням. Вони дають дитині те, що думати (знання) і як думати (процеси, інструменти для мислення).

Теорія Л. Виготського заохочує спільне та кооперативне навчання між дітьми та вчителями чи однолітками. Скаффолдинг і взаємне навчання є ефективними освітніми стратегіями, заснованими на ідеях Л. Виготського.

Скаффолдинг передбачає, що вчитель забезпечує допоміжні структури, щоб допомогти учням оволодіти навичками, що перевищують їхній поточний рівень. У взаємному навчанні вчителі та учні по черзі ведуть обговорення, використовуючи такі стратегії, як підбиття підсумків і роз'яснення. Відповідно до поглядів Л. Виготського, взаємне навчання підсилює спільне конструювання знань.

Л. Виготський підкреслював важливість мови в пізнавальному розвитку. Внутрішнє мовлення використовується для мислення, а зовнішнє – для спілкування з іншими.

Спочатку ці операції відбуваються окремо. Дійсно, до двох років дитина вживає слова соціально; вони не мають внутрішньої мови.

Однак коли мислення та мова зливаються, соціальна мова засвоюється і допомагає дитині міркувати. Таким чином, соціальне середовище вкорінене в процесі навчання дитини.

Теорія Л. Виготського підкреслює активну роль індивідів у їх когнітивному розвитку, висвітлюючи взаємодію між вродженими здібностями, соціальною взаємодією та культурними інструментами.

Виготський стверджував, що люди не є пасивними одержувачами знань, а активно взаємодіють з навколишнім середовищем. Ця взаємодія становить основу когнітивного розвитку.

Немовлята народжуються з базовими здібностями до інтелектуального розвитку, які називаються «елементарними психічними функціями». До них відносяться увага, відчуття, сприйняття і пам'ять.

Через взаємодію в соціокультурному середовищі елементарні функції розвиваються в більш складні «вищі психічні функції».

Вищі психічні функції – це передові когнітивні процеси, які розвиваються через соціальну взаємодію та культурні впливи. Вони відрізняються від основних, вроджених елементарних психічних функцій.

На відміну від елементарних функцій (таких як базова увага або пам'ять), вищі функції являють собою:

• Свідоме усвідомлення: людина усвідомлює ці процеси.

• Добровільний контроль: їх можна навмисно використовувати та контролювати.

• Посередницькі: вони передбачають використання культурних засобів або знаків (наприклад, мови).

• Соціальне походження: вони розвиваються через соціальну взаємодію.

Приклади включають мову та спілкування, логічне міркування, вирішення проблем, планування, контроль уваги, саморегуляцію та метапізнання.

Л. Виготський стверджував, що вищі психічні функції не є вродженими, а розвиваються через соціальну взаємодію та інтерналізацію культурних інструментів.

Інструменти інтелектуальної адаптації. Ці інструменти, такі як мова, системи підрахунку, мнемонічні техніки та художні форми, формують спосіб мислення людей, вирішення проблем і взаємодію зі світом. Інструменти інтелектуальної адаптації – це термін Л. Виготського для методів мислення та стратегій вирішення проблем, які діти засвоюють через

соціальні взаємодії з більш обізнаними членами суспільства.

Знаряддя культури, зокрема мова, впливають на розвиток навичок мислення вищого рівня.

Інші інструменти включають системи письма, системи числення, мнемонічні техніки, твори мистецтва, діаграми, карти та малюнки.

Ці інструменти є продуктом соціокультурної еволюції, що передається та трансформується поколіннями.

Кожна культура забезпечує своїх дітей інструментами інтелектуальної адаптації, які дозволяють їм більш ефективно використовувати основні психічні функції.

Ці інструменти разом із соціальною взаємодією сприяють розвитку вищих психічних функцій через процес інтеріоризації.

Ця історична та культурна вкоріненість означає, що інструменти містять у собі накопичені знання та практики певної спільноти. Наприклад, біологічні фактори обмежують пам'ять у маленьких дітей. Однак культура визначає тип стратегії пам’яті, яку ми розвиваємо. Наприклад, у західній культурі діти вчаться робити нотатки, щоб покращити пам’ять, але в дописемних суспільствах потрібно було розробити інші стратегії, наприклад, зав’язувати вузлики на нитці, щоб запам’ятати, носити камінці або повторювати імена предків до кінця.

Культурні засоби – це методи мислення та стратегії вирішення проблем, які діти засвоюють через соціальні взаємодії з більш обізнаними членами суспільства Таким чином, Л. Виготський бачить, що когнітивні функції, навіть ті, що здійснюються окремо, залежать від переконань, цінностей та інструментів інтелектуальної адаптації культури, в якій людина розвивається, і, отже, соціокультурно детерміновані. Тому інструменти інтелектуальної адаптації відрізняються від культури до культури – як у прикладі зі стратегіями запам’ятовування, наведеному вище.

У результаті спільного діалогу з більш обізнаними іншими, які дають підказки, інструкції та заохочення, дитина може засвоїти частину завдання «як це зробити» як частину свого внутрішнього чи приватного мовлення. Дитина може використати це пізніше, коли вирішить подібне завдання самостійно.

Хоча мається на увазі, що БОІ є вчителем або старшою людиною, це не обов’язково так. Часто однолітки дитини або діти дорослої людини можуть бути обізнаними у певних питаннях, з більшими знаннями чи досвідом. Те, що означає «більш обізнаний», може відрізнятися залежно від культури та контексту. У деяких ситуаціях традиційні знання, якими володіють старші люди, можуть бути найбільш цінними, тоді як в інших ситуаціях передові технічні навички молодших людей можуть бути більш актуальними. Наприклад, хто більше знає про найновіші підліткові музичні групи, про те, як виграти в останній грі на PlayStation чи як правильно виконати найновіші танцювальні рухи – дитина чи її батьки?

Насправді БОІ зовсім не обов’язково повинен бути особою. Щоб підтримати співробітників у процесі навчання, деякі компанії зараз використовують електронні системи підтримки продуктивності навчання. Електронні репетитори також використовувалися в навчальних закладах, щоб полегшити та спрямувати студентів у навчанні. Ключ до БОІ полягає в тому, що вони повинні мати (або бути запрограмованими) більше знань про тему, яка вивчається, ніж учень.

БОІ – це не статична позиція переваги, а мінлива роль, яка контекстуально змінюється відповідно до розвитку розуміння учнями та динаміки навчального середовища. Коли учні отримують більше розуміння, вони можуть переходити від новачків до виконання ролі БОІ для своїх однолітків.

Це підкреслює спільну та плавну природу навчання в рамках зони найближчого розвитку (ЗНР), де знання створюються спільно, а не просто передаються від більш обізнаної особи.

Л. Виготський називає п’ять способів, за допомогою яких дорослий може «підтримати» навчання дитини:

Залучення інтересу дитини.

Підтримання інтересу дитини до завдання, наприклад, уникнення відволікання та надання чітких інструкцій щодо того, як розпочати завдання.

Тримання розчарування дитини під контролем, наприклад, підтримуюча взаємодія, адаптація інструкцій відповідно до проблем, які дитина відчуває.

Підкреслення важливих ознак задачі.

Демонстрація завдання: покажіть дитині, як виконати завдання простими, зрозумілими кроками.

Розуміння того, як діти думають і навчаються, виявилося корисним для покращення освіти. Один приклад із області читання. Дослідження когнітивного розвитку показали, що фонематичне усвідомлення, тобто усвідомлення складових звуків у словах, є вирішальною навичкою для навчання читання. Щоб виміряти усвідомлення складових звуків у словах, дослідники просять дітей вирішити, чи римуються два слова, вирішити, чи починаються слова з одного звуку, визначити складові звуки в словах і вказати, що залишиться, якщо даний звук були видалені зі слова. Успіх вихованців дитячого садка при виконанні цих завдань є

найсильнішим показником успішності читання в третьому та четвертому класі, навіть сильнішим, ніж рівень інтелекту чи соціального походження (Nation, 2008). Крім того, навчання цим навичкам випадково обраних 4- і 5-річних дітей через роки стає кращим читачем.

Інше освітнє застосування дослідження когнітивного розвитку включає сферу математики. Ще до того, як вони потрапили до дитячого садка, математичні знання дітей із малозабезпечених сімей значно відстають від дітей із більш заможних сімей. Рамані та Сіглер (Ramani & Siegler, 2008) висунули гіпотезу, що ця різниця пов'язана з тим, що діти в сім'ях із середнім і вищим рівнем доходу частіше беруть участь у числовій діяльності, наприклад, граючи в числові настільні ігри, такі як жолоби та драбини. «Жолоби та драбини» — гра з числом у кожному квадраті; діти починають з числа один і кидають кубик, щоб визначити, на яку відстань пересунути свій жетон. Здається, ця гра навчить дітей числам, оскільки в ній більші числа пов'язані з більшими значеннями в різних вимірах. Зокрема, чим більшого числа досягає жетон дитини, тим більшу відстань пройде жетон від початкової точки, тим більшу кількість фізичних рухів зробить дитина, пересуваючи жетон з одного квадрата в інший, чим більше слів-цифр дитина вимовить і почує, і чим більше часу пройде з початку гри. Ці просторові, кінестетичні, вербальні та часові сигнали забезпечують широку мультисенсорну основу для знання числових величин (розмірів чисел), типу знань, які тісно пов'язані з результатами тестів з математики.

Гра в цю числову настільну гру протягом приблизно 1 години, розподіленої на 2 тижні, покращила у дітей із низьким рівнем доходу узнання про числові величини, здатність читати друковані числа та навички вивчення нових арифметичних задач. Здобутки тривали протягом кількох місяців після досвіду гри (Ramani & Siegler, 2008; Siegler & Ramani, 2009). Перевага цього типу освітнього втручання полягає в тому, що воно мінімальне, і майже не потребує матеріальних затрат: батьки можуть просто намалювати гру на аркуші паперу.

Висновки. Дослідження когнітивного розвитку показали, що розум формується не просто відповідно до єдиного плану чи вродженого інтелекту, а завдяки комбінації факторів впливу. Нові дослідницькі області, а також постійні питання, такі як взаємозв'язок природи та виховання, безперервність і переривчастість, і як застосувати дослідження когнітивного розвитку в освіті, гарантують, що когнітивний розвиток і надалі буде захоплюючою сферою досліджень у найближчі роки. Наприклад, якщо ми хочемо, щоб наші діти добре володіли мовою, ми можемо з самого початку зосередитися на фонематичному усвідомленні. Якщо ми хочемо, щоб вони були успішними в математиці та природничих науках, ми можемо залучати їх до числових ігор і занять на ранньому етапі. Можливо, найголовніше те, що ми більше не думаємо про мозок як про порожні судини, які чекають, щоб їх наповнили знаннями, а як про орган, що адаптується, і розвивається протягом усього раннього та дорослого віку. І завдання дорослих (педагогів, батьків) сприяти його розвитку всіма відомими і доступними способами, спираючись на сензитивність дошкільного віку та його значний потенціал у когнітивному розвитку особистості.

Список використаних джерел

Bartrip, J., Morton, J., & De Schonen, S. (2001). Responses to mother's face in 3-week to 5-month old infants. British *Journal of Developmental Psychology*, 19, 219–232.

Baker, L., Dreher, M. J., & Guthrie, J. T., (Eds.). (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. New York: Guilford.

DeVries, R. (1969). Constancy of genetic identity in the years three to six. Monographs of the Society for Research in Child Development, 34, 127.

Diamond, A. (1985). Development of the ability to use recall to guide action, as indicated by infants' performance on AB. *Child Development, 56*, 868–883.

Held, R. (1993). What can rates of development tell us about underlying mechanisms? In C. E. Granrud (Ed.), *Visual perception and cognition in infancy* , 75–90.

Langlois, J. H., Ritter, J. M., Casey, R. J., & Sawin, D. B. (1995). Infant attractiveness predicts maternal behaviors and attitudes. *Developmental Psychology*, 31, 464–472.

Nation, K. (2008). Learning to read words. The Quarterly *Journal of Experimental Psychology, 61*, 1121 1133.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child.* New York: BasicBooks.

Piaget, J. (1952). *The child's concept of number*. New York: W. W. Norton.

References

Bartrip, J., Morton, J., & De Schonen, S. (2001). Responses to mother's face in 3-week to 5-month old infants. British *Journal of Developmental Psychology*, 19, 219–232.

Baker, L., Dreher, M. J., & Guthrie, J. T., (Eds.). (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. New York: Guilford.

DeVries, R. (1969). Constancy of genetic identity in the years three to six. Monographs of the Society for Research in Child Development, 34, 127.

Diamond, A. (1985). Development of the ability to use recall to guide action, as indicated by infants' performance on AB. *Child Development, 56*, 868–883.

Held, R. (1993). What can rates of development tell us about underlying mechanisms? In C. E. Granrud (Ed.), *Visual perception and cognition in infancy* , 75–90.

Langlois, J. H., Ritter, J. M., Casey, R. J., & Sawin, D. B. (1995). Infant attractiveness predicts maternal behaviors and attitudes. *Developmental Psychology*, 31, 464–472.

Nation, K. (2008). Learning to read words. The Quarterly *Journal of Experimental Psychology, 61*, 1121 1133.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: BasicBooks.

Piaget, J. (1952). *The child's concept of number*. New York: W. W. Norton.

Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child (Vol. 5)* . Psychology Press.

Ramani, G. B., & Siegler, R. S. (2008). Promoting broad and stable improvements in low-income children's numerical knowledge through playing number board games. *Child Development, 79*, 375–394.

Siegler, R. S., & Ramani, G. B. (2009). Playing linear number board games—but not circular ones—improves low-income preschoolers' numerical understanding. *Journal of Educational Psychology, 101*, 545–560.

Van den Boom, D. C., & Hoeksma, J. B. (1994). The effect of infant irritability on mother-infant interaction: A growth curve analysis. *Developmental Psychology, 30*, 581–590.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language.* Cambridge MA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology (pp. 39–285).* New York: Plenum Press. (Original work published 1934.)

Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child (Vol. 5)* . Psychology Press.

Ramani, G. B., & Siegler, R. S. (2008). Promoting broad and stable improvements in low-income children's numerical knowledge through playing number board games. *Child Development, 79*, 375–394.

Siegler, R. S., & Ramani, G. B. (2009). Playing linear number board games—but not circular ones—improves low-income preschoolers' numerical understanding. *Journal of Educational Psychology, 101*, 545–560.

Van den Boom, D. C., & Hoeksma, J. B. (1994). The effect of infant irritability on mother-infant interaction: A growth curve analysis. *Developmental Psychology, 30*, 581–590.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language.* Cambridge MA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology (pp. 39–285).* New York: Plenum Press. (Original work published 1934.)

Відомості про авторів:
Ляпунова Валентина Анатоліївна
lapunova001@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Волік Наталія Миколаївна
volikn@dano.dp.ua
Дніпровська академія неперервної освіти
вул. В. Антоновича, 70, Дніпро,
Дніпропетровська обл., 49006, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-111-118

Матеріал надійшов до редакції 13. 08. 2025 р.
Прийнято до друку 13. 09. 2025 р.

Information about the authors:
Liapunova Valentyna Anatoliivna
lapunova001@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Volik Nataliia Mykolaivna
volikn@dano.dp.ua
Dnipro Academy of Continuing Education
V. Antonovycha Street, 70, Dnipro
Dnipropetrovsk region, 49006, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-111-118

Received at the editorial office 13. 08. 2025.
Accepted for publishing 13. 09. 2025.

УДК 373.5.015.31:172.15:94(477)

КОЗАЦЬКІ ОСВІТНІ ТРАДИЦІЇ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЇХ ЕЛЕМЕНТІВ ДЛЯ ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ В МОЛОДІ

Лариса Полякова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розглянуто можливості застосування елементів козацьких освітніх традицій у сучасному виховному процесі закладів загальної середньої та вищої освіти. Проаналізовано історико-культурні засади козацького виховання, що ґрунтувалися на поєднанні військово-фізичної підготовки, духовно-моральних цінностей та високого рівня громадянської свідомості. Наголошено на актуальності козацької педагогіки в умовах відродження національної ідентичності та необхідності формування у молоді любові до Батьківщини, готовності до її захисту та активної громадянської позиції. Запропоновано шляхи інтеграції традицій козацької освітньої системи у виховну діяльність сучасної школи, зокрема через використання народної педагогіки, патріотичних ігор, символіки, історичних реконструкцій та колективної творчої діяльності. Зроблено висновок, що козацькі освітні традиції є потужним засобом формування патріотизму й громадянської зрілості учнівської молоді.

Ключові слова:
козацькі освітні традиції; патріотизм; національна ідентичність; виховання учнівської молоді; козацька педагогіка; громадянська свідомість; духовно-моральні цінності.

Resume:
Poliakova Larysa. Cossack educational traditions and the use of their elements for upbringing of patriotism in youth.
The possibilities of the application of the elements of Cossack educational traditions in the modern educational process of secondary and higher education institutions have been considered in the article. The historical and cultural principles of Cossack education have been analyzed, which are based on the combination of military and physical preparation, spiritual and moral values and the high level of civic consciousness. The topicality of Cossack pedagogy is emphasized in the conditions of the revival of national identity and the necessity of the formation of love for the Motherland, readiness to defend it and the active civic position in young people. The ways of the integration of the traditions of the Cossack educational system into the educational activities of the modern schools have been proposed, in particular through the use of folk pedagogy, patriotic games, symbolism, historical reconstructions and collective creative activities. The conclusion has been drawn that Cossack educational traditions are the powerful means of the formation of patriotism and civic maturity of students.

Key words:
Cossack educational traditions; patriotism; national identity; education of students; Cossack pedagogy; civic consciousness; spiritual and moral values.

Постановка проблеми. Дитинство, шкільні роки, студентство – це особливий період людського життя. Саме на цьому етапі дитина визначає свої життєві орієнтири, формує світогляд, розробляє власну життєву позицію та плани на майбутнє. І саме в цей час вона особливо потребує підтримки й уваги суспільства, яке зобов'язане забезпечити молодим громадянам умови для освіти, виховання в дусі патріотизму, плекання національної ідентичності.

Сучасні реалії свідчать, що моральні цінності молоді значною мірою формуються під впливом телебачення, соціальних мереж та масмедіа. При цьому роль сім'ї у вихованні нерідко знижується, а авторитет батьків і педагогів не завжди сприймається належним чином. Для значної частини молодих людей характерними є індивідуалізм, перевага матеріальних інтересів над духовними, що ускладнює виховання гармонійної особистості.

У цих умовах заклади освіти стають ключовими осередками формування духовності суспільства, адже саме заклад освіти є тим соціальним інститутом, який працює на майбутнє, виховуючи сьогоднішню молодь. Професійна майстерність педагога здатна стимулювати потребу молодої людини у самовдосконаленні, розвитку громадянської свідомості та формуванні активної позиції, вихованні патріота своєї держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До основних праць авторів, яких можна вважати фундаторами та теоретиками козацької педагогіки та її впливу на сучасну освіту, можна зарахувати такі:

В. Кузь – один із ключових дослідників української народної педагогіки. Його праці заклали основу для вивчення козацької педагогіки як складової національної системи виховання. Дослідник акцентував увагу на ідеї національного ідеалу та військово-фізичного гартування (Кузь, 1995).

М. Стельмахович досліджував українську народну дидактику та виховні традиції. Аналізував гуманістичний потенціал козацького виховання, його зв'язок із сімейними та громадськими інституціями (Стельмахович,1997).

Н. Кубай – вивчення виховної системи школи на засадах козацької педагогіки (*Національно-патріотичне виховання дітей і молоді засобами козацької педагогіки*, 2017)

Публікації цих авторів безпосередньо стосуються методики впровадження козацьких елементів у сучасний освітній процес.

Ю. Руденко активно досліджує теоретико-методичні засади козацької педагогіки в контексті сучасних викликів. Роботи часто присвячені використанню козацьких цінностей (честі, волі) для формування національної

ідентичності та громадянської компетентності (Руденко, 2007).

В. Гаврилюк досліджує виховний потенціал військово-прикладних видів спорту та елементів козацького бойового мистецтва (типу Гопак, Спас) як засобу фізичного та морального гартування молоді (Гаврилюк, 2018).

Заклади вищої освіти проводять науково-практичні конференції, на яких розглядаються питання впливу козацьких освітніх традицій на сучасну освіту в Україні.

Формулювання цілей статті. Мета дослідження: проаналізувати традиції козацького виховання, освіти. Розглянути основні можливі напрями впливу козацьких освітніх традицій на сучасну освіту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із основних досягнень козацької доби є виховання патріотизму у молоді. Під терміном «патріотизм» розуміють гордість за матеріальні і духовні досягнення свого народу, своєї Батьківщини, бажання збереження її характерних особливостей, її культурного надбання, готовність захищати інтереси своєї громади, народу в цілому. Філософи та політологи визначають патріотизм як суспільний і моральний принцип, який характеризує ставлення людей до своєї країни та проявляється у певному способі дій і складному комплексі суспільних почуттів, що узагальнено називається любов'ю до своєї Батьківщини. Це одне з найглибших почуттів, яке має своє історичне підґрунтя, що закріплювалося століттями та тисячоліттями у період розвитку відокремлених етносів.

Патріотизм проявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни та захист її інтересів. Виховання патріотизму – важлива складова виховної діяльності сім'ї, школи, середніх спеціальних та вищих навчальних закладів. Процес вивчення навчальних дисциплін сприяє формуванню у молодої людини певних патріотичні поглядів та переконань.

З 1991 року, з моменту проголошення Незалежності України, спостерігалися певні прогалини у формуванні патріотизму українця, ідентичності громадянина.

В сучасних умовах військової агресії рф як ніколи постає питання виховання патріотично налаштованої молоді. Ситуація на ТОТ доводить, що питання «промивання мізків» нашій молоді стоїть на порядку денному в окупантів. Але незважаючи на певні прогалини в національно-патріотичному вихованні української молоді в незалежній Україні, ми маємо сталі традиції навчання й виховання.. Ці традиції маємо використовувати і у сучасній педагогіці. Одними з таких прикладів є козацька педагогіка.

Козацька педагогіка – це частина народної педагогіки, яка формувала в молоді синівську вірність рідній землі, Батьківщині – незалежній Україні. Це народна виховна мудрість, що своєю головною метою ставила формування в сім'ї, школі і громадському житті козака-лицаря, мужнього громадянина з яскраво вираженою українською національною свідомістю і самосвідомістю.

Система виховання базувалася на народній педагогіці, спираючись на давні українські традиції. Водночас, вона не була сліпим наслідуванням, а створювала власні правила та методи, адаптовані до унікального військово-суспільного устрою. Цей процес вимагав залучення усього соціуму: до виховання долучалися не тільки батьки, а й громада в цілому. Завдяки принципів спадкоємності, цінності, закладених у сімейному вихованні, традиції послідовно передавалися у громадянське середовище, формуючи єдину та міцну систему цінностей.

Провідні ідеї козацького руху (свобода й незалежність України, непорушність прав людини й народу, суверенність особистості, народовладдя та ін.) були найважливішими в національній системі освіти і виховання. Основою козацької системи виховання було неприйняття конформізму, слабкодухості та рабської психології, які нівелюють особисту гідність. Відповідно, одним із найважливіших її здобутків є формування у молодого покоління непохитного прагнення до свободи.

Педагогічна мудрість козаків сприяла зміцненню української системи виховання, яка в той час досягла апогею свого розвитку. Виникали перші українські академії (Острозька – у 1576 р., Києво-Могилянська – у 1632 р.), що стали визначними центрами розвитку вищої освіти, науки й культури України, усіх східнослов'янських земель. Чимало козацьких лідерів (гетьманів, полковників, сотників, кошових отаманів та ін.) мали вищу освіту, вивчали українську народну і світову філософію, логіку, психологію, історію, риторику, поетику, оволодівали латинською, грецькою, староєврейською, польською, німецькою та іншими мовами. Вивчалися «Сім вільних наук»: Граматика – вивчення правильного вживання мови та її граматичних правил. Риторика – мистецтво переконливого мовлення та дискурсу. Логіка – вивчення правильного мислення та доведення. Арифметика – вивчення чисел та їхньої взаємодії. Геометрія – вивчення просторових відносин та форм. Астрономія – вивчення небесних тіл та їхніх рухів. Музика –

вивчення музичних теорій та інструментів. Ці науки вважалися основними складовими освіти та знань, які мали бути засвоєні кожною освіченою людиною.

Під могутнім захистом козацьких збройних сил в Україні були різні типи навчальних закладів. Поряд з академіями, братськими, дяківськими, церковними, монастирськими школами, колегіумами, народними професійними школами мистецтв і ремесел (кобзарства, гончарства, бортництва та ін.), працювали й козацькі, січові школи на території Січі, земель Війська Запорізького, на Гетьманщині. Основу вітчизняної системи виховання складали козацькі виховні ідеї, які були відомі далеко за межами України (Берека, Гіджеліцький, & Орловська, 2018).

Найважливішою ознакою козацької педагогіки, як з'ясували в результаті досліджень з теми Н. Борисенко та В. Ворожбіт-Горбатюк став глибокий демократизм, який проявлявся усюди. Наприклад, під час планування військових походів чи розподілу трофеїв враховувалась думка всіх братчиків. Низовики під час виборів кошового отамана зважали не на знатність чи багатство, а передусім на мудрість та лицарську відвагу. Обирали Гетьмана та козацьку старшину на спільній Раді, відкрито і гласно; головними вимогами були такі характеристики, як гуманність, самопожертва заради єдиновірного люду; фізичний гарт, система тіловиховання (Борисенко, & Ворожбіт-Горбатюк, 2020).

Дмитро Яворницький, відомий дослідник козацтва, виокремлює такі типи шкіл: січові, монастирські, церковнопарафіяльні та полкові. Також учений акцентує увагу на тому, що військова підготовка у козаків як важливий елемент освіти пов'язана була з участю у військових походах та формувала необхідні бойові навички та характер. Козацька педагогіка ставила за мету виховати молодь в дусі героїзму, любові до Батьківщини, ненависті до ворогів та прагнення звільнити рідну землю. Окрім теоретичних знань, козацька система надавала велике значення практичним навичкам, таким як мистецтво перемоги, винахідливість, витривалість та вміння долати життєві труднощі (Яворницький, 1990).

Основні завдання козацького виховання:

- формування в юного покоління українського козацького характеру, світогляду, ідеалів та інших національних і загальнолюдських духовних цінностей;
- виховання високих лицарських якостей, патріотизму, інших моральних чеснот, гуманізму, почуття милосердя;
- підготовка фізично загартованих воїнів-захисників рідного народу для захисту від чужоземного поневолення, ворожої агресії;
- виховання непримиренності до всього лихого, ворожого гуманній сутності людини, розвиток уміння боротися з такими явищами і долати їх;
- формування готовності до альтруїзму, надання пріоритетності громадським обов'язкам, інтересам української нації, Батьківщини;
- виховання громадян, які б розвивали культуру, економіку та інші сфери життєдіяльності народу на світовому рівні тощо (Кузь, 1995).

Необхідно приділити увагу основним принципам козацької системи виховання:

- Гармонійний розвиток, який охоплює всі аспекти особистості: фізичний, моральний, духовний та естетичний.

- Національна свідомість, яка формує яскраво виражену українську національну ідентичність, патріотизм та вірність рідній землі.

- Особистісна свобода та відповідальність, виховання, спрямоване на формування волелюбної та незалежної особистості, яка є творцем власної долі.

- Лицарські якості, направлені на розвиток мужності, незламності духу, витривалості та гуманних якостей, необхідних для захисту Батьківщини.

- Патріотизм та альтруїзм, у яких виховується готовність до захисту рідної землі, надання першорядного значення громадським обов'язкам та інтересам нації, що є пріоритетом козацької педагогіки. Обов'язковим є також взаємозв'язок сімейного та громадського виховання.

Козацька система виховання була комплексною, цілісною та багатогранною, що забезпечувало всебічний розвиток особистості, необхідний для життя в умовах військової демократії. Козацьке виховання мало різнобічний характер, охоплюючи всі ключові аспекти формування людини. Воно містило не лише військовий та психофізичний розвиток, а й моральний, релігійний, трудовий та естетичний аспекти. Це свідчить про те, що козаки прагнули виховати не просто воїна, а гармонійну особистість.

Система виховання базувалася на народній педагогіці, спираючись на давні українські традиції. Водночас, вона не була сліпим наслідуванням, а створювала власні правила та методи, адаптовані до унікального військово-суспільного устрою. Цей процес вимагав залучення усього соціуму: до виховання долучалися не тільки батьки, а й громада в

цілому. Завдяки принципів спадкоємності, цінності, закладені у сімейному вихованні, послідовно передавалися у громадянське, формуючи єдину і міцну систему.

Педагогічні підходи були практичними та диференційованими. Для хлопчиків виховання часто включало відпрацювання військових навичок через трудові дії (наприклад, накидання сіна, що імітувало укол списом). Для дівчат акцент робився на формуванні образу люблячої, але сильної жінки, здатної бути духовною опорою та підтримувати чоловіка-воїна.

Таким чином, козацька система виховання була комплексною, цілісною та багатогранною, мала диференційований характер, що забезпечувало всебічний розвиток особистості, необхідний для життя в умовах військової демократії.

Українська козацька система виховання – глибоко самобутнє явище, аналогів якому не було в усьому світі. Вона мала кілька ступенів. Передусім – дошкільне родинне виховання, яке утверджувало високий статус батьківської і материнської козацької педагогіки. Другий ступінь козацького виховання можна назвати родинно-шкільним. Пізніше козаки, які прагнули знань, училися у вітчизняних колегіумах, а також у відомих університетах Європи. Такі молоді люди, освічені й вихована на європейському рівні, часто очолювали національно-визвольний рух, брали активну участь у розбудові освіти, науки і культури України. У січових і козацьких школах, школах джур, а також після закінчення вищих навчальних закладів юнацтво отримувало систематичне фізичне, психофізичне, моральне, естетичне і трудове виховання, національно-патріотичну підготовку, спортивно-військовий вишкіл.

До особливостей козацької системи освіти належить неформальне навчання**,** основою якого була система наставництва, коли досвідчені козаки навчали джур (побратимів) усім тонкощам військової справи, життєвої мудрості та честі, а також шкільна освіта, за якої на Запорізькій Січі та в поселеннях існували школи, де викладали грамоту, лічбу, Закон Божий, а також музику та спів.

У Запорізьких школах козацької доби найвищими якостями вважалися патріотизм, готовність віддати життя за волю і свободу країни, чесність, самодисципліна, взаємодопомога. Існувало побратимство: хлопчики, що браталися, клялись один одному у вірності та дружбі, християнській любові до кінця життя. У духовному житті молоді за козацькою педагогікою відводилась особлива роль лицарській честі і лицарській звитязі. Кожен молодий козак прагнув розвинути в собі ці шляхетні якості. Великий виховний вплив на дітей мали різноманітні види духовного мистецтва (декоративно-ужиткове, музичне, танцювальне, вишивання тощо) та фольклорне виховання (пісні, думи, легенди, перекази, балади, прислів'я, приказки тощо). Вони були пройняті вільнолюбним козацьким духом, пізнавально-виховним потенціалом національної символіки.

Козацька система виховання – це синтез монастирської та народної педагогіки, метою якої є духовний розвиток особистості майбутнього лицаря рідної землі, воїна Христова. Відповідно до мети формувалися завдання: закласти міцні основи православної віри; дати майбутньому воїну добру фізичну підготовку; виробити непримиренне ставлення до пороку в усіх його формах і різновидах; виховати високі людські якості, засновані на любові до Бога та ближнього; сформувати готовність до самопожертви заради головної життєвої мети християнства – досягнення Царства Небесного.

Головною метою свого життя запорожці вважали утвердження православної віри. Вони, влаштовуючись на новому місці, відразу ж підшукували мальовниче місце для спорудження церкви. Козаки спорудили чотирнадцять церков у різних місцях, у тому числі й один чоловічий монастир. У Січі було прийнято, особливо серед старшин і курінних отаманів, щоденну присутність у церкві на заутрені, літургії та вечері. Будь-яке порушення канонів православної церкви козаками рішуче відкидалось.

У Січ приїжджали люди всіх національностей. Кожен, хто прибув, повинен був сповідати символ віри запорожців, що складався з п'яти пунктів: 1) православне віросповідання; 2) присяга на вірність православному государю; 3) спілкування українською мовою; 4) безшлюбність; 5) проходження курсу військового навчання протягом семи років (Берека, Гіджеліцький, & Орловська, 2018).

Фізичне виховання в козацькій педагогіці мало важливе значення. У трирічному віці козачок самостійно їздив на коні по дворі, а у п'ять років уже вільно роз'їжджав по селу, граючи з іншими козачками у війну. Із семи років дітей навчали фехтування та стріляння з лука. Син від батька засвоював мистецтво верхової їзди, володіння шаблею, стріляння. Він вчився боротись у рукопашній боротьбі, стріляти при швидкій верховій їзді, піднімати із землі монету, рубати полум'я свічки. Разом з батьком він ходив з рогатиною на ведмедя, полював на буйволів і сніжних барсів, що жили раніше на берегах Дніпра, об'їжджав диких коней. Юнаків, яких готували до військових походів, привчали спати

під відкритим небом, купатись у холодній воді, харчуватись простою грубою їжею.

Слід зазначити, що й дівчата-козачки не відставали від своїх братів у засвоєнні ратної справи, а за деякими показниками, усім на диво, навіть перевершували їх. Саме ці унікальні жіночі якості знайшли вираження в народному епосі. Це Настасія Микулична – дружина Добрині Микитича, Настасія-королівна – дружина богатиря Дунаю, Маруся – козацька дочка (Гурова).

У часи Козацької республіки існував кодекс моральних заповідей, цінностей, козацької честі, яким послуговувались не тільки січові, сотенні, полкові школи, Острозька і Києво-Могилянська академії, а й українські сім'ї. Цей кодекс отримав назву «Лицарська регула» (від слова регулювати) і звучав так: «Не рухай чужого майна і не втручайся в чужі справи, але не дозволяй втручатися й у твої; поради слухай, але май свою думку, а якщо щось почав робити, то роби, не дозволяй собі кинути початої справи ні через важкість, ні зі страху; нікому не нав'язуйся зі своєю думкою, але нікому не дозволяй зневажати її; у своєму житті не будь лозиною, що гнеться у той чи інший бік; перед нижчими не задирай голову, а перед вищими не гнись дугою; на людські діяння дивися, а за свої відповідай перед Богом і самим собою. Живи по-Божому» (*Голос України*).

Отже, козацька духовність розвивалась на основі багатогранних національних традицій, християнської віри, моральних цінностей. Національно-патріотичне виховання сьогодення треба активно будувати на давніх засадах української освіти, обов'язково враховувати сучасні умови та потреби.

Висновки. Таким чином, у сучасній педагогіці можна використати такі освітні традиції козаків: національно-патріотичне виховання; фізичне гартування та резильєнтність, впровадження Всеукраїнської військово-патріотичної гри «Сокіл» («Джура»). Це комплексна система, що поєднує військово-прикладну підготовку, туризм, краєзнавство та елементи самоврядування.

Також великого значення набуває інтеграція трудового виховання з практичною підготовкою на уроках «Захисту України» (військове орієнтування, основи інженерії, перша домедична допомога) чи в гуртках спортивного туризму, впровадження елементів козацьких бойових мистецтв (Гопак, Спас) та народних ігор у шкільну програму з фізичної культури для розвитку спритності, витривалості та координації.

Морально-етичне виховання та лідерство, яке проявляється у формуванні колективної відповідальності та етики «чесного слова» у шкільних колективах, застосування елементів самоврядування у школі (учнівські ради, вибори лідерів), запровадження системи менторства, де старші учні (наставники) допомагають молодшим (аналог джурства), передаючи їм знання та досвід, формуючи повагу до ієрархії знань, – усе це повинно формувати згуртованість молоді, виховання громадянської позиції тощо.

У досліджені представлена лише невелика частина освітніх традицій, які можуть бути використані у сучасній педагогіці.

Список використаних джерел

Борисенко, Н., & Ворожбіт-Горбатюк, В. (2020) Козацька педагогіка – характерні ознаки. *Новий колегіум. Науковий інформаційний журнал. Проблеми вищої освіти.* 2, 40–44.

Гаврилюк, В. Ю. (2018). Козацьке виховання та засоби його актуалізації в умовах освітніх змін і суспільних викликів. *Народна освіта. Електронне наукове фахове видання*, 3(36). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5455

Голос України. (2023). 163 (8180). URL: http://www.golos.com.ua/article/177937

Гурова, О. *Українська козацька педагогіка.* URL: https://osvita.ua/school/method/upbring/1097/

Козацька педагогіка і навчально-виховний процес у закладах освіти: науково-методичний збірник. (2018). (Уклад. В. Є. Берека, І. К. Гіджеліцький, Н. М. Орловська). Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 472 с. URL: http://umo.edu.ua/images/content/depozitar/posibnyky/navchalyni/3_%D0%91%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%B0_%D0%9A%D0%BE%D0%B7 %D0%B0%D1%86_%D0%BA%D0%B0.pdf

Кузь, В. Г. (1995). *Українська козацька педагогіка і духовність.* Умань. 220 с.

Луценко, М. (2022). Education in cossack traditions as the basis of national education. Modern Engineering and Innovative

References

Borysenko N., Vorozhbit-Horbatiuk V. (2020). Cossack pedagogy – characteristic features. New Collegium. Naukovyy informatsiynyy zhurnal. Problemy vyshchoyi osvity. No. 2. S. 40-44 [in Ukrainian]

Gavryliuk V.Yu. (2018). Cossack education and means of its actualization in the conditions of educational changes and social challenges. Public education, 3(36). https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5455, [in Ukrainian]

Voice of Ukraine (2023). No. 163 (8180) August 16,. URL: http://www.golos.com.ua/article/177937

Hurova O. Ukrainian Cossack Pedagogy. URL: https://osvita.ua/school/method/upbring/1097/

Cossack pedagogy and the educational process in educational institutions: a scientific and methodological collection / Kozats′ka pedahohika i navchal′no-vykhovnyy protses u zakladakh osvity: naukovo-metodychnyy zbirnyk / Ukladachi: V.YE. Bereka, I.K. Hidzhelits′kyy, N.M. Orlovs′ka. Kam″yanets′-Podil′s′kyy : Vydavets′ PP Zvoleyko D.H. S. 472 [in Ukrainian]

Kuz V. G. (1995) Ukrainian Cossack pedagogy and spirituality. Kuz′ V. H., Rudenko YU.D., Hubko O. T. Uman′, S. 220 [in Ukrainian]

Lutsenko, M. (2022). Education in cossack traditions as the basis of national education. Modern Engineering and Innovative Technologies. Vykhovannya v kozats′kykh

Technologies. Виховання в козацьких традиціях як основа національної освіти. 2 (23-02), 112–116.

Національно-патріотичне виховання дітей і молоді засобами козацької педагогіки. (2017). Інформаційно-просвітницький матеріал. Київ: ТОВ «Видавництво «ПРОМЕТЕЙ». 90 с.

Розман, І. І. (2020). *Українська педагогічна біографістика (друга половина ХХ – початок ХХІ століття):* Монографія. Ужгород: РІК-У. 616 с.

Руденко, Ю. (2007). Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність. Київ: МАУП. 384 с.

Стельмахович, М. Г. (1997). *Українська народна педагогіка.* Київ. ІЗМН. 232 с.

Яворницький, Д. І. (1990). *Історія запорозьких козаків: у 3-х т.* (1). Київ: Наук. думка. 596 с.

tradytsiyakh yak osnova natsional′noyi osvity. 2 (23-02), S. 112–116 [in Ukrainian]

National-patriotic education of children and youth using Cossack pedagogy. Informational and educational material. Kyiv: LLC “Prometheus Publishing House” [in Ukrainian]

Rozman I.I. (2020). Ukrainian pedagogical biographical studies (second half of the 20th – beginning of the 21st century) / Monohrafiya / I.I. Rozman. Uzhhorod : RIK-U, S. 616 [in Ukrainian].

Rudenko, Yu. (2007). Ukrainian Cossack pedagogy: origins, spiritual values, modernity / YU. Rudenko, O. Hubko. K. : MAUP, S. 384 [in Ukrainian]

Stelmakhovych M. G. (1997). Ukrainian folk pedagogy. K. IZMN, S. 232 [in Ukrainian].

Yavornytsky D. I. (1990). History of the Zaporozhian Cossacks / Peredmova V. A. Smoliya ; red. kol.: P. S. Sokhan′, V. A. Smoliy, V. H. Sarbey, H. YA. Serhiyenko, M. M. Shubravs′ka (vidp. sekr.). Kyyiv : Nauk. Dumka, S. 596 [in Ukrainian]

Відомості про автора:
Полякова Лариса Іванівна
poliakovaLarysa@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, м. Запоріжжя
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-119-124

Матеріал надійшов до редакції 21. 10. 2025 р.
Прийнято до друку 19. 11. 2025 р.

Information about the author:
Poliakova Larysa Ivanivna
poliakovaLarysa@mspu.edu.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-119-124

Received at the editorial office 21. 10. 2025.
Accepted for publishing 19. 11. 2025.

УДК 373.3.091.21

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

Крістіна Черкашина

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розглянуто значення та ефективність застосування методів розвитку критичного мислення у процесі навчання учнів початкової школи. Критичне мислення є важливою складовою інтелектуального розвитку дітей, оскільки воно сприяє формуванню вміння аналізувати, оцінювати, розв'язувати проблеми та приймати обґрунтовані рішення. В умовах сучасної освіти, коли інформаційний потік надзвичайно великий, вміння критично оцінювати отриману інформацію набуває особливої важливості. У статті визначено, що навчання критичного мислення з самого початку шкільного навчання сприяє розвитку важливих когнітивних навичок, таких як здатність до логічного мислення, самостійного прийняття рішень та формування власної думки.
Увагу закцентовано на необхідності інтеграції методів критичного мислення в програму початкової освіти, що дозволяє формувати у дітей важливі компетенції для їхнього подальшого навчання та життя. Розглянуто основні методи, які можуть бути використані в початковій школі для розвитку критичного мислення, зокрема методи проблемного навчання, організація дискусій, рольові ігри, використання інтерактивних вправ та аналіз літературних творів. Особливої уваги надано також ролі вчителя в цьому процесі, який має бути наставником, що підтримує активний і самостійний підхід дітей до навчання.
У статті зазначено, що застосування таких методів не лише сприяє покращенню академічних досягнень учнів, але й допомагає розвивати в них важливі життєві навички, такі як здатність до критичного аналізу ситуацій, ефективного вирішення проблем та відкритості до нових ідей. Наприкінці статті підкреслено, що для досягнення найкращих результатів впровадження критичного мислення в початковій школі необхідно враховувати вікові особливості дітей, їхній інтелектуальний рівень і створювати підтримуюче середовище для розвитку цих важливих навичок.

Ключові слова:
критичне мислення; початкова освіта; методи навчання; когнітивний розвиток; аналіз; оцінка; творчість; навчальні стратегії.

Resume:
Cherkashyna Kristina. Application of methods for developing critical thinking in primary education.
The article discusses the significance and effectiveness of applying critical thinking methods in the learning process of elementary school students. Critical thinking is an essential component of children's intellectual development, as it helps in fostering skills such as analysis, evaluation, problem-solving, and making well-grounded decisions. In the context of modern education, where the flow of information is immense, the ability to critically assess received information becomes especially significant. The article highlights that teaching critical thinking from the very beginning of school education contributes to the development of important cognitive skills, such as logical thinking, independent decision-making, and forming one's own opinions.
The article emphasizes the necessity of integrating critical thinking methods into the primary education curriculum, which allows the development of important competencies in children for their further learning and life. It discusses the main methods that can be used in elementary schools to foster critical thinking, including problem-based learning, organizing discussions, role-playing games, using interactive exercises, and analyzing literary works. Special attention is also given to the role of the teacher in this process, who should act as a mentor, supporting an active and independent approach to learning for the students.
The article notes that the application of such methods not only helps improve students' academic achievements but also aids in developing important life skills, such as the ability to critically analyze situations, solve problems effectively, and be open to new ideas. The article concludes that to achieve the best results in implementing critical thinking in elementary schools, it is necessary to consider the age characteristics of children, their intellectual level, and create a supportive environment for the development of these important skills.

Key words:
critical thinking; primary education; teaching methods; cognitive development; analysis; evaluation; creativity; learning strategies.

Постановка проблеми. У сучасній освітній системі початкової школи важливу роль відіграє не лише передача знань, а й формування у дітей критичного мислення – здатності аналізувати інформацію, розуміти її значення, оцінювати, робити висновки та приймати обґрунтовані рішення. Критичне мислення допомагає учням не лише осмислювати навчальний матеріал, а й орієнтуватися у навколишньому світі, формуючи в них здатність до самостійної діяльності, ініціативи та творчого підходу до розв'язання різноманітних завдань. У цьому контексті виникає питання: як інтегрувати методи розвитку критичного мислення в процес навчання в початковій школі та в якій формі ці методи будуть найбільш ефективними для учнів цього віку?

Сучасна освітня парадигма ставить перед вчителями нові завдання: не лише передавати знання, але й формувати у дітей навички, необхідні для аналізу, оцінки та використання отриманої інформації у різних життєвих ситуаціях. Проте, незважаючи на очевидну значущість критичного мислення для розвитку дитини, його впровадження в початковій школі все ще є недостатньо розвинутою практикою. Багато вчителів, не маючи достатніх знань або досвіду в цій галузі, обмежуються традиційними методами навчання, що фокусується на механічному засвоєнні знань, замість того, щоб стимулювати в учнів здатність самостійно аналізувати, порівнювати та оцінювати інформацію.

Особливість початкової освіти полягає в тому, що діти цього віку ще не мають сформованої здатності до глибокого аналізу та абстрактного мислення, тому важливо адаптувати методи розвитку критичного мислення до їхніх вікових особливостей. У цьому контексті важливим є питання: як знайти оптимальні підходи та методи,

що сприятимуть розвитку критичного мислення на етапі початкової освіти, не перевантажуючи дітей складними концепціями та абстрактними ідеями?

Одним із важливих аспектів, який потребує детального розгляду, є роль учителя в процесі розвитку критичного мислення. Педагог має не тільки передавати знання, але й бути наставником, який заохочує учнів до активного пізнання світу, підтримує їхні ініціативи, спонукає до пошуку нових рішень і підходів. Важливо, щоб учитель уміло організував навчальний процес, спрямовуючи дітей до самостійного розв'язання проблем, а також надаючи їм можливість для розмірковувань та висловлення власних думок. Однак для цього багато вчителів недостатньо володіють методами розвитку критичного мислення і потребують спеціальної підготовки.

У зв'язку з цим виникає необхідність дослідження та апробації нових педагогічних методик і стратегій, які будуть сприяти розвитку критичного мислення учнів початкової школи. Важливо зрозуміти, як можна інтегрувати ці методи в традиційний навчальний процес, а також які інструменти дозволять педагогам ефективно реалізувати ці підходи на практиці.

Отже, основною проблемою є недостатнє використання методів розвитку критичного мислення в початковій школі, а також необхідність адаптації цих методів до вікових особливостей учнів і створення відповідного навчального середовища, яке сприятиме розвитку когнітивних і творчих здібностей дітей. Пошук ефективних шляхів інтеграції методів критичного мислення в навчальний процес є важливим завданням сучасної педагогічної науки і практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні десятиліття проблема розвитку критичного мислення в освіті стала однією з найбільш актуальних у світовій педагогічній практиці. Зокрема у зв'язку з інформаційними революціями, що змінюють суспільство та економіку, значно зріс попит на освітні стратегії, які дозволяють не лише передавати факти, але й навчати учнів самостійно обробляти інформацію, робити зважені висновки та приймати критично обґрунтовані рішення. Враховуючи ці зміни, важливими стали дослідження, спрямовані на впровадження методів розвитку критичного мислення в навчальний процес, зокрема в початкову освіту.

Одним із основоположних напрямів у дослідженні проблеми розвитку критичного мислення є роботи західних учених, приміром у США, Канаді та Великобританії. Так Роберт Еніс одним із перших дав чітке визначення критичного мислення як розсудливого та рефлексивного, спрямованого на вирішення того, у що вірити або що робити. Річард Пол та Лінда Елдер, засновники Foundation for Critical Thinking, запропонували комплексну модель критичного мислення, що охоплює як когнітивні, так і етичні аспекти. Метью Ліпман, автор програми «Філософія для дітей», запропонував ефективну методику розвитку критичного мислення саме в початковій школі, яка активно застосовується в багатьох країнах.

Вчені визначають критичне мислення як здатність до самостійного аналізу та оцінки інформації, а також до аргументованого прийняття рішень. Раніше, в рамках традиційної освіти, увага акцентувалася на запам'ятовуванні фактів і засвоєнні теоретичних знань. Однак із розвитком сучасних технологій і глобалізацією освітнього процесу виникла потреба у формуванні в учнів здатності до більш глибокого аналізу, адже у сучасному світі інформація постійно змінюється та є доступною, а отже, здатність критично її оцінювати набуває особливої ваги.

У роботах експертів з критичного мислення наголошується на важливості цієї навички для розвитку учнів різного віку, зокрема в початковій школі. Підкреслюється, що критичне мислення є не лише академічною компетенцією, а й важливою життєвою навичкою, необхідною для успішної адаптації в сучасному суспільстві. Крім того, пропонуються різноманітні методи розвитку цієї навички, серед яких важливими є аналіз аргументів, постановка відкритих запитань і обговорення різних точок зору.

Дослідження в сфері розвитку критичного мислення в освіті також показують значення інтерактивних методів навчання. Згідно з такими підходами, критичне мислення передбачає постійний процес самопізнання, де кожен етап навчання є не лише процесом сприйняття знань, але й активним процесом обмірковування та взаємодії з інформацією. Застосування рефлексивного підходу в освіті, як це підкреслює Дайана Халперн, дозволяє учням вчитися ставити запитання, аналізувати ситуації та шукати нові способи розв'язання проблем.

Національні дослідження також акцентують увагу на інтеграції методів критичного мислення в процес навчання початкової школи. Зокрема, Олександр Савченко підкреслював важливість формування цієї компетенції саме в молодшому шкільному віці. Важливо не лише сформувати базові знання та навички, а й створити умови для розвитку когнітивних здібностей, таких як здатність до аналізу, синтезу та оцінки.

Також зазначається, що впровадження методів критичного мислення в початкову школу

потребує комплексного підходу. Це включає не тільки методи навчання, але й організацію навчального середовища, яке заохочує учнів до активної взаємодії, дослідження та пошуку рішень. Пропонується використовувати проєктну діяльність, інтерактивні методи, рольові ігри, а також спеціальні вправи, що стимулюють учнів до глибшого розуміння навчального матеріалу.

Варто згадати про дослідження, пов'язані з інклюзивною освітою, в яких критичне мислення вважається ключовим елементом, що допомагає дітям з різними потребами адаптуватися до навчального процесу. Оскільки діти з особливими освітніми потребами часто стикаються з труднощами в сприйнятті та обробці інформації, розвиток критичного мислення є важливим інструментом для підвищення їхньої здатності до самостійного навчання та адаптації.

Аналіз сучасних досліджень демонструє, що застосування методів розвитку критичного мислення є однією з основних тенденцій у сучасній педагогіці, і це питання активно вивчається як в Україні, так і за кордоном. С. Сисоєва та Т. Лаврентьєва звертають увагу на практичні аспекти впровадження цих методик у початковій школі, включаючи розробку навчальних програм, методичних матеріалів та підготовку педагогів. Однак, хоча існують певні напрацювання у цій сфері, ще залишається чимало проблем, пов'язаних з інтеграцією цих методів у процес початкового навчання. Окрім того, важливими є не лише теоретичні засади, а й практичні підходи, що дозволяють ефективно впроваджувати ці методи в реальний навчальний процес. Це свідчить про необхідність подальших досліджень і розробок у галузі педагогіки для адаптації та впровадження методів критичного мислення в початкову школу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток критичного мислення в початковій школі є важливим аспектом сучасної освіти, оскільки формує у дітей навички самостійного аналізу, оцінки і використання знань у різних життєвих ситуаціях. Критичне мислення є складним когнітивним процесом, який охоплює низку навичок, серед яких аналіз, синтез, порівняння, оцінка і формулювання обґрунтованих висновків. Основною метою його розвитку є формування у дітей здатності до осмисленого сприйняття інформації, аргументації та прийняття рішень на основі ретельного аналізу фактів і ситуацій. У зв'язку з віковими особливостями учнів, особливо в початковій школі, важливо враховувати ступінь розвитку їхніх когнітивних здібностей. Діти молодшого шкільного віку ще не здатні до абстрактного мислення, тому навчання критичному мисленню має ґрунтуватися на конкретних ситуаціях і практичних завданнях, які дозволяють учням самостійно аналізувати інформацію, оцінювати її та робити висновки.

Одним із важливих аспектів у формуванні критичного мислення є використання методів, які сприяють розвитку аналізу та оцінки інформації. Серед таких методів особливе місце займає проблемне навчання, яке передбачає створення ситуацій, де учні повинні самостійно знаходити рішення, аналізувати різні варіанти і оцінювати їхню ефективність. У процесі вирішення таких завдань діти вчаться мислити логічно і послідовно, робити обґрунтовані висновки. Важливим є також використання дискусійних методів, що дають учням можливість висловлювати свою думку, аргументувати її та враховувати думки однокласників. Це дозволяє не лише покращити навички аргументації, але й сприяє розвитку толерантності та розуміння різних точок зору.

Ще одним ефективним методом є рольові ігри, які дають учням можливість вживатися в різні ролі і шукати рішення у вигаданих ситуаціях, що наближають їх до реального життя. Через такі ігри діти не тільки навчаються критично оцінювати інформацію, але й розвивають уяву, співчуття і соціальні навички. Метод проєктної діяльності також є важливим інструментом для розвитку критичного мислення, оскільки учні повинні самостійно досліджувати питання, збирати інформацію, обговорювати її та створювати власні проєкти. Проєктна діяльність сприяє розвитку дослідницьких навичок, а також вмінню працювати в команді та презентувати свої ідеї.

Не менш важливим є використання мультимедійних технологій та інтерактивних методів навчання, що дозволяють створювати динамічне навчальне середовище, де учні можуть взаємодіяти з навчальним матеріалом у різних формах – через відео, презентації, інтерактивні вправи. Це допомагає активізувати пізнавальну діяльність учнів і стимулює їх до більш глибокого осмислення навчального матеріалу. Інтерактивні методи створюють умови для розвитку в учнів навичок самостійного пошуку інформації, її аналізу та синтезу.

Роль вчителя в цьому процесі є ключовою. Педагог має бути не тільки джерелом знань, але й наставником, який сприяє розвитку у дітей здатності до самостійного пізнання, аналізу і прийняття рішень. Його завдання полягає в тому, щоб створити навчальне середовище, яке мотивує учнів до активного мислення, підтримує їхні ідеї та допомагає знаходити логічні зв'язки між різними фактами та явищами. Вчитель має

заохочувати учнів ставити питання, шукати відповіді та обговорювати отримані результати.

Тому розвиток критичного мислення в початковій школі є невід'ємною частиною сучасного навчального процесу. Важливими методами для цього є проблемне навчання, дискусії, рольові ігри, проєктна діяльність і інтерактивні технології. Усі ці методи сприяють формуванню у дітей не лише базових знань, але й навичок самостійного аналізу, оцінки та аргументації. Вони дають можливість учням краще орієнтуватися в навколишньому світі, розвивати власне мислення і вчитися приймати зважені рішення, що є основою для їхнього подальшого успішного навчання та життєвої адаптації.

Одним із важливих кроків для реалізації вищезгаданого потенціалу є забезпечення належної педагогічної підготовки. Учителям необхідно надати системну підтримку у вигляді спеціалізованих курсів, практичних тренінгів та методичних матеріалів, які допоможуть їм опанувати ефективні стратегії розвитку критичного мислення відповідно до вікових особливостей учнів. Варто передбачити впровадження модулів з розвитку критичного мислення у програми педагогічної освіти, що сприятиме підвищенню якості навчального процесу вже на етапі підготовки фахівців. Крім того, доцільно залучати вчителів до професійних спільнот, де вони зможуть обмінюватися досвідом, отримувати зворотний зв'язок і спільно створювати навчальні матеріали.

Успішна реалізація методів критичного мислення також вимагає відповідного навчального середовища. Шкільний простір має бути організований таким чином, щоб стимулювати допитливість, відкритість до нових ідей і безпеку для вільного вираження думок. Для цього важливо формувати культуру діалогу в класі, де думка кожного учня сприймається як цінна, а помилки розглядаються як можливості для навчання. Використання сучасних освітніх технологій, цифрових інструментів та інтерактивного контенту також дозволяє розширити можливості учнів для аналізу й рефлексії.

У перспективі, розвиток критичного мислення у молодших школярів може стати підґрунтям для трансформації всієї освітньої системи у напрямку компетентнісного навчання. Це означає перехід від знаннєвого підходу до такого, який формує в учнів здатність застосовувати знання у нових ситуаціях, розв'язувати проблеми, комунікувати та співпрацювати. У цьому контексті критичне мислення виступає не лише ціллю, а й засобом формування широкого спектру ключових компетентностей. Надалі актуальним є також проведення емпіричних досліджень, що дозволять оцінити ефективність різних педагогічних стратегій у реальних умовах українських шкіл та адаптувати міжнародні практики до національного контексту.

Таким чином, застосування методів критичного мислення у початковій школі має величезний потенціал для забезпечення високої якості освіти, розвитку учнів та підготовки їх до активної участі в сучасному суспільстві. Однак для досягнення оптимальних результатів важливо забезпечити належну підготовку педагогів, створити відповідне навчальне середовище, забезпечити доступ до сучасних ресурсів та інтегрувати розвиток критичного мислення у загальні стратегії реформування освіти. Це дозволить не лише сформувати компетентного учня, але й закласти основи для демократичного, відкритого та інноваційного суспільства, в якому вміння мислити критично є однією з базових умов успіху.

Розвиток критичного мислення в учнів початкової школи є одним із ключових завдань сучасної освіти, яке напряму впливає на якість засвоєння знань, формування життєво необхідних навичок та здатність адаптуватися до швидкозмінного світу. На початковому етапі навчання закладаються основи пізнавальної діяльності, тому саме в цей період особливо важливо розвивати в дітей здатність мислити логічно, ставити запитання, аналізувати отриману інформацію та формулювати власні висновки. Критичне мислення виступає не лише важливою інтелектуальною навичкою, а й основою для розвитку особистісної автономії, внутрішньої мотивації та відповідального ставлення до навчання й життя.

Впровадження методів критичного мислення у навчальний процес дозволяє не просто урізноманітнити викладання, а й зробити його більш ефективним, осмисленим і наближеним до реального життя. Учні, які навчаються в атмосфері відкритого обговорення, постійного пошуку рішень і дослідження альтернатив, поступово набувають здатності самостійно розв'язувати завдання, відстоювати власну точку зору з повагою до думок інших, приймати зважені рішення та бути відповідальними за свої дії. Усе це надзвичайно важливо як для подальшого освітнього поступу дитини, так і для її соціального становлення в суспільстві.

Ефективне впровадження методів критичного мислення передбачає комплексний підхід. Важливо не лише володіти методиками, а й адаптувати їх до вікових можливостей учнів, поступово ускладнюючи завдання, вводячи елементи порівняння, логічного узагальнення, формування гіпотез та їхньої перевірки.

Особливо дієвими виявляються методи проблемного навчання, роботи в парах і малих групах, проєктної діяльності, рольових ігор, а також використання візуальних засобів і технологій, що дозволяють інакше поглянути на звичні ситуації.

Ключову роль у розвитку критичного мислення відіграє вчитель, який повинен не лише передавати знання, а й виступати помічником у пізнанні, модератором дискусій і наставником у пошуку істини. Його професійна готовність до реалізації нових підходів, гнучкість, здатність мотивувати дітей, створювати безпечне і толерантне освітнє середовище, де кожен учень почувається вільно й має право на помилку, є визначальною для успіху в роботі з розвитку мислення. Водночас самі педагоги потребують підтримки – як методичної, так і організаційної: системного підвищення кваліфікації, доступу до сучасних навчальних ресурсів, практичних матеріалів, можливостей для професійного зростання.

Необхідність інтеграції критичного мислення в усі компоненти навчального процесу також зумовлює потребу в оновленні навчальних програм і підручників, орієнтації їх не лише на передачу фактів, а й на формування аналітичних умінь, відкритих завдань, дискусійних питань, завдань з кількома варіантами розв'язання. Такий підхід дозволяє зробити процес навчання більш активним і змістовним, сприяє внутрішній мотивації учнів та підвищенню рівня їхньої пізнавальної самостійності.

Крім цього, розвиток критичного мислення надає нових можливостей для міжпредметної інтеграції. Наприклад, аналіз літературного тексту може бути поєднаний з обговоренням моральних дилем, що формує навички аргументації та етичного мислення. Розв'язання математичних задач із застосуванням логічного аналізу та пошуку альтернативних стратегій дозволяє учням критично підходити до вибору способу дій. Під час вивчення природничих дисциплін критичне мислення активізується через гіпотезування, спостереження, експерименти, порівняння результатів.

Особливої уваги заслуговує питання інклюзивного навчання, де розвиток критичного мислення має величезне значення для дітей з особливими освітніми потребами. Це не тільки спосіб формувати в них навички самостійного прийняття рішень, але й інструмент соціальної адаптації, що дає змогу повноцінно інтегруватися в колектив, брати участь у спільних видах діяльності та виражати власну думку.

Варто зазначити, що впровадження методів критичного мислення також сприяє розвитку емоційного інтелекту дітей, адже навчання в атмосфері співпраці, рефлексії, активного слухання і поваги до різних точок зору стимулює формування емпатії, відповідальності, здатності до саморегуляції та конструктивної взаємодії. Таким чином, освітній процес набуває цілісного характеру, орієнтованого не лише на знання, а й на виховання гармонійної особистості.

Висновки. Загалом, можна стверджувати, що розвиток критичного мислення є не просто бажаним компонентом сучасної освіти, а її обов'язковою умовою. Його ефективна реалізація потребує системної підтримки на рівні державної політики, навчальних закладів, освітніх програм і безпосередньо вчителів. Успішне впровадження методів критичного мислення створює підґрунтя для побудови освітнього простору, в якому дитина зростає як активний учасник пізнання, здатний приймати самостійні рішення, відповідально діяти, розвивати себе й навколишній світ.

У контексті сучасних викликів – глобалізації, цифровізації, соціальної поляризації – критичне мислення є ключем до формування покоління громадян, які здатні мислити стратегічно, приймати виважені рішення, протистояти маніпуляціям і діяти на основі гуманістичних цінностей. Тому його розвиток у початковій школі є інвестицією не лише в майбутнє конкретної дитини, а й у стабільне, інноваційне й відповідальне суспільство загалом.

Список використаних джерел

Андрущенко, О. М. (2018). *Критичне мислення як складова педагогічного процесу*. Київ: Освітній сектор, С. 150.

Козак, І. М. (2019). *Методи розвитку критичного мислення у початковій школі*. Львів: Педагогіка, С. 45–67.

Ляшенко, В. П. (2021). *Теоретико-методологічні основи розвитку критичного мислення в освітньому процесі*. Київ: Наукова думка, С. 212–225.

Нікітін, В. О. (2020). *Інтерактивні методи навчання в початковій школі*. Одеса: Видавничий дім «Генеза», С. 98–115.

Остроменко, Л. А. (2021). *Проблемне навчання в початковій школі*. Харків: Ранок, С. 22–40.

Петренко, В. В. (2020). *Критичне мислення та його роль у розвитку особистості школяра*. Київ: Наукова думка, С. 101–120.

References

Andrushchenko, O. M. (2018). *Critical thinking as a component of the educational process*. Kyiv: Educational Sector, P. 150. [in Ukrainian]

Kozak, I. M. (2019). *Methods of developing critical thinking in primary school*. Lviv: Pedagogy, PP. 45–67. [in Ukrainian]

Liashenko, V. P. (2021). *Theoretical and methodological foundations of critical thinking development in the educational process*. Kyiv: Scientific Thought, PP. 212–225. [in Ukrainian]

Nikitin, V. O. (2020). *Interactive teaching methods in primary school*. Odesa: Publishing House "Genesa", PP. 98–115. [in Ukrainian]

Ostromenko, L. A. (2021). *Problem-based learning in primary school*. Kharkiv: Ranok, PP. 22–40. [in Ukrainian]

Руденко, Л. М. (2016). *Інтерактивні методи навчання в початковій школі: теорія і практика*. Київ: «Педагогічна преса», С. 90–112.

Савченко, О. В. (2020). *Психологічні аспекти розвитку критичного мислення у дітей молодшого шкільного віку*. Харків: Ранок, С. 112–130.

Сорока, В. А. (2022). *Формування критичного мислення у дітей: нові підходи в освіті.* Львів: Літературна агенція, С. 55–70.

Сташкевич, С. В. (2020). *Критичне мислення та навички аргументації у шкільній освіті.* Харків: Педагогічна книга, С. 142–157.

Стеценко, Н. Г. (2017). *Методи навчання в початковій школі*. Львів: Світ, С. 58–75.

Титаренко, О. І. (2020). *Методи і прийоми розвитку критичного мислення у молодших школярів.* Одеса: ОНУ, С. 90–103.

Черниш, Н. О. (2021). *Використання рольових ігор для розвитку критичного мислення*. Київ: Науковець, С. 58–70.

Шевченко, І. В. (2019). *Проблемне навчання та його роль у розвитку критичного мислення.* Київ: Світ знань, С. 34–48.

Яценко, Л. А. (2022). *Роль проєктної діяльності у розвитку критичного мислення у молодших школярів*. Львів: Психолого-педагогічне товариство, С. 67–80.

Petrenko, V. V. (2020). *Critical thinking and its role in the development of a schoolchild's personality*. Kyiv: Scientific Thought, PP. 101–120. [in Ukrainian]

Rudenko, L. M. (2016). *Interactive teaching methods in primary school: theory and practice.* Kyiv: "Pedagogical Press", PP. 90–112. [in Ukrainian]

Savchenko, O. V. (2020). *Psychological aspects of critical thinking development in younger schoolchildren.* Kharkiv: Ranok, PP. 112–130. [in Ukrainian]

Soroka, V. A. (2022). *Forming critical thinking in children: new approaches in education.* Lviv: Literary Agency, PP. 55–70. [in Ukrainian]

Stashkevych, S. V. (2020). *Critical thinking and argumentation skills in school education*. Kharkiv: Pedagogical Book, PP. 142–157. [in Ukrainian]

Stetsenko, N. H. (2017). *Teaching methods in primary school*. Lviv: Svit, PP. 58–75. [in Ukrainian]

Tytarenko, O. I. (2020). *Methods and techniques for developing critical thinking in younger schoolchildren.* Odesa: ONU, PP. 90–103. [in Ukrainian]

Chernysh, N. O. (2021). *Using role-playing games to develop critical thinking*. Kyiv: Scientist, pp. 58–70. [in Ukrainian]

Shevchenko, I. V. (2019). *Problem-based learning and its role in the development of critical thinking*. Kyiv: World of Knowledge, PP. 34–48. [in Ukrainian]

Yatsenko, L. A. (2022). *The role of project activities in the development of critical thinking in younger schoolchildren.* Lviv: Psychological and Pedagogical Society, PP. 67–80. [in Ukrainian]

Відомості про автора:
Черкашина Крістіна Анатоліївна
kris.cherkashyna@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-125-130

Матеріал надійшов до редакції 29. 08. 2025 р.
Прийнято до друку 03. 10. 2025 р.

Information about the author:
Cherkashyna Kristina Anatoliivna
kris.cherkashyna@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-125-130

Received at the editorial office 29. 08. 2025.
Accepted for publishing 03. 10. 2025.

УДК 373.3.064.3-056.24(477)

ВПЛИВ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК ТЕХНІКИ МОВЛЕННЯ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Олена Шершньова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розглянуто особливості впливу інклюзивного навчання на формування мовленнєвих умінь, розвиток комунікативної компетентності та вдосконалення техніки мовлення учнів початкової школи. Визначено, що інклюзивне середовище сприяє не лише засвоєнню навчального матеріалу, а й гармонійному мовленнєвому, соціально-емоційному та особистісному розвитку дитини. Проаналізовано значення інтерактивних форм роботи, групових завдань, логопедичних і дихальних вправ, які позитивно впливають на дикцію, темп, інтонаційну виразність, правильність звуковимови та загальну мовленнєву активність дітей.
Показано, що взаємодія дітей з типовим розвитком і з особливими освітніми потребами сприяє формуванню толерантності, взаєморозуміння, розвитку емоційного інтелекту та культури спілкування. Особлива увага приділяється ролі вчителя, асистента, логопеда та тьютора у створенні позитивного мовленнєвого середовища, забезпеченні психологічного комфорту й підтримці кожної дитини відповідно до її індивідуальних можливостей.
Зроблено висновок, що інклюзивне освітнє середовище є потужним чинником розвитку техніки мовлення та комунікативної культури, оскільки поєднує навчальну, виховну й корекційно-розвивальну функції. Системна робота в цьому напрямі формує у дітей молодшого шкільного віку впевненість у спілкуванні, здатність до самовираження, взаємодії та соціальної адаптації.

Ключові слова:
інклюзивне освітнє середовище; техніка мовлення; комунікативна культура; діти молодшого шкільного віку; мовленнєвий розвиток; педагогічна підтримка; соціальна адаптація.

Resume:
Shershnova Olena. The influence of an inclusive educational environment on the development of speech techniques and communicative culture of younger school-age children.
The article examines the features of the influence of inclusive education on the formation of speech skills, the development of communicative competence and the improvement of speech technique of primary school students. It is determined that an inclusive environment contributes not only to the assimilation of educational material, but also to the harmonious speech, socio-emotional and personal development of the child. The significance of interactive forms of work, group tasks, speech therapy and breathing exercises, which have a positive effect on diction, pace, intonation expressiveness, correct pronunciation and general speech activity of children, is analyzed.
It is shown that the interaction of children with typical development and with special educational needs contributes to the formation of tolerance, mutual understanding, the development of emotional intelligence and a culture of communication. Special attention is paid to the role of the teacher, assistant, speech therapist and tutor in creating a positive speech environment, ensuring psychological comfort and supporting children according to their individual capabilities.
It is concluded that an inclusive educational environment is a powerful factor in the development of speech technique and communicative culture, as it combines educational, correctional and developmental functions. Systematic work in this direction forms confidence in communication, the ability to express oneself, interact and social adapt in primary school children.

Key words:
inclusive educational environment; speech technique; communicative culture; primary school children; speech development; pedagogical support; social adaptation.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти України перебуває на етапі трансформації, що передбачає створення інклюзивного освітнього середовища, спрямованого на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх освітніх потреб і можливостей. Одним із ключових завдань початкової освіти є формування техніки мовлення та комунікативної культури як основи для подальшої соціалізації, ефективного навчання та розвитку особистості.

Інклюзивне освітнє середовище має подвійний вплив на формування мовленнєвих умінь молодших школярів: з одного боку, воно створює природні умови для міжособистісного спілкування та співпраці, а з іншого − потребує спеціально організованої педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Розвиток техніки мовлення і формування комунікативної культури у дітей молодшого шкільного віку є базовим чинником успішної соціалізації, навчальної діяльності та подальшого академічного успіху. Інклюзивне освітнє середовище, спрямоване на забезпечення рівних можливостей для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) і типових дітей, створює специфічні педагогічні умови, що можуть як сприяти, так і обмежувати формування мовленнєвих навичок.

У зв’язку з цим актуалізується потреба науково обґрунтувати, як саме інклюзивне середовище впливає на розвиток техніки мовлення і комунікативної культури, які чинники сприяють або гальмують цей процес, і які педагогічні умови забезпечують його ефективність.

Розв’язання зазначеної проблеми має важливе значення для теорії та практики інклюзивної педагогіки, логопедії та методики навчання української мови у початковій школі, а також для підготовки педагогічних кадрів до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного освітнього

середовища посідає провідне місце у сучасних педагогічних студіях. Ця проблематика активно розробляється як українськими, так і зарубіжними науковцями (Т. Сак, Н. Софій, А. Колупаєва, І. Демченко, Л. Шевчук, О. Таран, О. Мартиненко та ін.), які підкреслюють, що інклюзивне навчання створює умови для гармонійного розвитку соціальної, емоційної та комунікативної компетентностей учнів. Залучення дітей з особливими освітніми потребами до спільного освітнього простору сприяє формуванню позитивного досвіду співпраці, толерантності та взаєморозуміння.

Науковці акцентують увагу на тому, що результативність інклюзивного навчання безпосередньо залежить від рівня професійної підготовки педагогічних кадрів, міждисциплінарної взаємодії фахівців (учителя, логопеда, психолога, асистента вчителя), а також від наявності методичної підтримки, спрямованої на розвиток мовленнєвих і комунікативних умінь учнів. Недостатній психолого-педагогічний супровід, зауважують дослідники, може призвести до зниження ефективності мовленнєвого розвитку, утруднень у формуванні культури спілкування та соціальної взаємодії.

Психолого-педагогічні аспекти формування техніки мовлення ґрунтовно досліджували Л. Венгер, Л. Щерба, О. Бєляєв, які розглядали мовлення як складну психофізіологічну систему, що включає артикуляційний, дихальний, голосовий, інтонаційний та темпоритмічний компоненти. Вчені підкреслюють, що розвиток техніки мовлення потребує системної, спеціально організованої діяльності, що поєднує вправи на дихання, артикуляцію, дикцію, а також створення позитивного емоційного фону у класі.

Розвиток комунікативної культури молодших школярів у процесі інклюзивного навчання досліджували О. Савченко, Т. Пироженко, Н. Гавриш, які наголошують на ролі педагогічного середовища, побудованого на засадах гуманізму, толерантності, співпраці та емпатії. Таке середовище сприяє формуванню культури спілкування, уміння адекватно висловлювати власні думки, слухати співрозмовника, налагоджувати конструктивну взаємодію.

Формулювання цілей. Водночас аналіз сучасного наукового дискурсу свідчить про фрагментарність досліджень, що розкривають комплексний вплив інклюзивного середовища саме на розвиток техніки мовлення та комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку. Недостатньо вивченими залишаються педагогічні умови, ефективні методики та технології, здатні забезпечити системний розвиток мовленнєвої компетентності в інклюзивному контексті. Це зумовлює актуальність і наукову новизну обраного напряму дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мовленнєвий розвиток молодших школярів є визначальним чинником становлення особистості, її соціальної адаптації та успішної навчальної діяльності в умовах реалізації Концепції Нової української школи. У контексті інклюзивної освіти мовлення набуває статусу інтеграційного інструмента, який забезпечує пізнання, самовираження та міжособистісну взаємодію дітей з різними освітніми потребами.

Інклюзивне освітнє середовище, відповідно до підходів А. Колупаєвої, Н. Софій, Л. Шевчук, L. Florian, M. Ainscow, розглядається як соціально-педагогічна система, що базується на принципах рівності, партнерства, доступності та педагогічної підтримки. Воно не лише сприяє академічному зростанню учнів, а й стимулює розвиток мовленнєвої активності, формування комунікативних стратегій, позитивного ставлення до різноманітності людського досвіду.

Зі зростанням кількості дітей із порушеннями мовлення дедалі очевиднішою стає проблема їхньої адаптації до соціального середовища та труднощі у встановленні ефективної взаємодії з однолітками, педагогами та іншими учасниками освітнього процесу. Навіть незначні мовленнєві відхилення можуть негативно впливати на особистісний розвиток дитини, її самооцінку та впевненість у власних можливостях. Такі порушення ускладнюють процес комунікації, що своєю чергою знижує якість міжособистісних стосунків і може призводити до емоційної ізоляції.

Взаємодія з однолітками відіграє ключову роль у процесі соціалізації: у спілкуванні з ними дитина вчиться розуміти соціальні норми, набуває навичок співпраці, емпатії, спільної діяльності. Спостерігаючи за поведінкою ровесників, вона засвоює моделі соціально прийнятної поведінки та формує власну систему цінностей. Отже, спілкування й колективна діяльність виступають необхідними умовами гармонійного соціально-емоційного розвитку дитини.

У цьому контексті особливого значення набуває інклюзивне навчання, яке створює умови для рівноправної участі дітей із порушеннями мовлення в освітньому процесі. Інклюзивне середовище не лише сприяє подоланню комунікативних бар'єрів, а й стимулює розвиток емоційної сфери, формування позитивної самооцінки та відчуття приналежності до колективу. Саме тому вивчення впливу інклюзивної освіти на соціально-емоційний розвиток дітей із мовленнєвими порушеннями є

надзвичайно актуальним завданням сучасної педагогічної науки.

У молодшому шкільному віці формування техніки мовлення передбачає цілеспрямовану роботу над диханням, артикуляцією, голосом, темпом, інтонацією й дикцією. Саме в цей період активно розвиваються психофізіологічні механізми мовлення, які забезпечують перехід від елементарного вербального спілкування до усвідомленого, граматично правильного, емоційно виразного мовлення. Для дітей з ООП цей процес є складнішим через наявність сенсорних, моторних чи когнітивних порушень, тому потребує індивідуального підходу, адаптованих методів та інтеграції логопедичних засобів навчання.

Одним із провідних напрямів розвитку техніки мовлення в інклюзивному класі є створення мовленнєво активного освітнього середовища, що спонукає дітей до взаємодії, діалогу, обговорення, коментування власних дій. Ефективними методами визнано використання рольових ігор, мовленнєвих тренінгів, дихальних і логопедичних вправ, групових завдань на розвиток дикції, темпу та інтонації. Високий потенціал має застосування мультимедійних технологій, які сприяють кращому сприйманню звукових і ритмічних характеристик мовлення.

Метою розвитку комунікативної компетентності є формування культури усного та писемного мовлення як основи вільного спілкування, самовираження й особистісного становлення дитини. Компетентна особистість характеризується здатністю до самопізнання, самореалізації, усвідомлення власного життєвого шляху та відповідального ставлення до свого життя і здоров'я.

Сучасний учень початкової школи має володіти широким спектром якостей і вмінь, серед яких - комунікабельність, здатність до командної взаємодії, уміння здобувати й аналізувати інформацію з різних джерел.

Питання розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку традиційно перебуває в центрі уваги науковців і педагогів. Так, Л. Виготський підкреслював природність діалогічного мовлення, що проявляється через емоційність, жести, короткі реакції, та вказував на виразність і змістовне збагачення монологічної форми. М. Вашуленко визначав мовну особистість як людину, готову до мовленнєвої діяльності, яка не лише володіє знаннями про мову, а й уміє ефективно застосовувати їх у практиці.

Сучасні дослідники (М. Вашуленко, О. Савченко, Л. Федоренко) виступають за побудову курсу української мови на засадах особистісно-діяльнісного підходу. Це знайшло відображення у нових Державних стандартах початкової освіти, де провідною визначено мовленнєву лінію навчання, спрямовану на формування комунікативних умінь учнів.

Разом із тим, процес розвитку мовлення молодших школярів ускладнюється низкою чинників:

- збідненням активного словника учнів і зниженням культури спілкування на тлі багатства української мови;
- недостатнім використанням фольклору, зокрема малих жанрів, у мовленнєвій практиці;
- обмеженістю сімейного спілкування;
- домінуванням мовлення вчителя під час уроків;
- заміною живого діалогу впливом ЗМІ та інформаційних технологій.

Для подолання цих труднощів школа має створювати умови для розвитку комунікативної компетентності й творчої активності учнів. У цьому контексті актуальним є мовний кодекс В. Сухомлинського, спрямований на виховання мовної особистості з високим рівнем емоційно-мовленнєвої культури.

Розвиток мовної особистості можливий лише за умови реалізації комунікативно-діяльнісного підходу, що передбачає взаємопов'язаний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, читання, письма.

Важливими дидактичними умовами ефективного розвитку мовлення є:

- зразкове мовлення педагогів і батьків;
- послідовне формування всіх видів мовленнєвої діяльності;
- активізація учнів шляхом застосування діяльнісного підходу;
- урахування індивідуальних особливостей дітей, зокрема тих, що мають комунікативні труднощі;
- використання комплексних навчально-методичних матеріалів;
- організація позаурочної мовленнєвої діяльності;
- створення мовленнєво збагаченого освітнього середовища.

З психологічного погляду мовлення молодших школярів вирізняється високою емоційністю та жестикуляцією, однак недостатньою логічністю, зв'язністю і точністю висловлювань. Тому педагог має сприяти створенню таких ситуацій, у яких дитина відчує потребу висловитися, поділитися думками, емоціями, тобто комунікація має бути мотивованою.

Значної уваги потребують діти з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення. Для таких учнів характерні порушення координації рухів, знижена працездатність,

емоційна нестійкість, неуважність, що впливає на їхню комунікативну активність.

Вчасне залучення дітей з порушеннями мовлення до інклюзивного навчання має великі переваги для їхнього розвитку. Діти з ООП, зокрема:

- отримують можливість спілкування з однолітками,
- знаходяться в сприятливому мовному середовищі,
- навчаються виражати свої думки з ранніх років,
- долають страх бути незрозумілими,
- покращується когнітивний, моторний та соціально-емоційний розвиток дитини.

Успішність інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у суспільство передусім залежить від глибокого аналізу індивідуальних особливостей кожної дитини та створення оптимальних умов для отримання та закріплення необхідного соціального досвіду. Критичним елементом розвитку соціальної компетентності дитини та її здатності адаптуватися до реалій світу є формування здатності долати труднощі та перешкоди.

Одним із поширених хибних уявлень про дітей із порушеннями розвитку є думка, що вони замкнуті, байдужі або не потребують спілкування з ровесниками. Насправді ж більшість таких дітей мають природне прагнення до комунікації, однак через певні психофізіологічні чи мовленнєві особливості не завжди володіють необхідними навичками для її ефективної реалізації. Саме тому головним завданням інклюзивної освіти є не лише забезпечення спільного навчання дітей із різними потребами, а й створення сприятливого психологічного клімату, у якому кожна дитина почуватиметься прийнятою, зрозумілою та цінною частиною колективу.

Успішна інтеграція дітей із порушеннями розвитку безпосередньо залежить від рівня мотивації всіх учасників освітнього процесу - самих учнів, їхніх батьків, педагогів і навіть однокласників. Педагог виступає ключовою фігурою, адже саме він формує атмосферу довіри, взаємопідтримки та емпатії в колективі. Для цього важливо не лише дотримуватися елементарних правил толерантного спілкування, а й цілеспрямовано виховувати в дітей повагу до індивідуальних відмінностей, вміння співпереживати, допомагати одне одному та адекватно реагувати на особливості поведінки своїх однокласників.

Попри бажання бути частиною колективу, діти з особливими освітніми потребами нерідко уникають активної участі у спілкуванні через невпевненість у собі, страх бути відкинутими або недостатній рівень комунікативної компетентності. Тому вчитель має допомогти їм поступово долати внутрішні бар'єри, формувати позитивний образ власного «Я» і розвивати вміння ініціювати контакт з ровесниками. Ефективними можуть бути методи спільних ігор, групових творчих завдань, рольових ситуацій, колективних проєктів, які сприяють налагодженню міжособистісних зв'язків.

Надзвичайно важливо, щоб педагог демонстрував особистий приклад відкритого, чуйного та доброзичливого спілкування. Адже саме поведінка вчителя слугує для дітей моделлю соціальної взаємодії. Через спостереження за вчителем школярі засвоюють норми етичної поведінки, вчаться поважати і приймати інших, навіть якщо ті відрізняються від більшості.

Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами - це не разовий захід, а тривалий і структурований процес, який потребує ретельного планування та системної підтримки. Учитель має заздалегідь продумати шляхи організації комунікації в інклюзивному класі, методи адаптації навчального матеріалу, способи залучення всіх учнів до спільної діяльності. Важливо, щоб від самого початку навчального року була створена атмосфера взаємоповаги й довіри, де кожна дитина відчуває себе частиною колективу.

Хоча педагог не може змусити учнів спілкуватися чи дружити, він здатен цілеспрямовано формувати моральну свідомість, гуманістичні цінності та соціальну відповідальність школярів. Саме на цих засадах вибудовується справжнє інклюзивне середовище, у якому всі діти - незалежно від особливостей розвитку - мають рівні можливості для спілкування, самовираження та особистісного зростання.

Одним із найефективніших засобів розвитку мовлення таких дітей є використання ігрових методів навчання, які сприяють розвитку уваги, спостережливості, уяви, мислення. Гра допомагає дітям навчатися природно, невимушено, в умовах позитивних емоцій.

Ключова роль у цьому процесі належить учителю початкових класів, який виступає організатором комунікативної діяльності, модератором групової взаємодії та фасилітатором розвитку толерантності серед дітей. Його професійна діяльність має поєднувати навчальну, виховну та корекційно-розвивальну складові, забезпечуючи формування мовленнєвих і соціально-комунікативних компетентностей учнів. Важливим чинником успішності є партнерська взаємодія педагога з логопедом, практичним психологом, асистентом учителя та батьками дитини.

Результати досліджень доводять, що ефективність розвитку техніки мовлення в інклюзивному навчанні зростає за таких умов:

- системне застосування диференційованих, індивідуалізованих і корекційно-розвивальних методик;
- організація спільної мовленнєвої діяльності учнів із різним рівнем мовленнєвого розвитку;
- системну логопедичну підтримку в межах навчального процесу;
- взаємодію вчителя, логопеда, асистента вчителя та батьків;
- формування толерантного середовища співпраці у класі;
- створення підтримувального, психологічно комфортного середовища;
- активна співпраця школи та родини у сфері мовленнєвого розвитку дітей.

Не менш важливим є формування комунікативної культури, що охоплює розвиток етичних норм спілкування, навичок слухання, діалогічного мовлення, уміння аргументовано висловлювати думку та приймати позицію іншого. Як підкреслює О. Савченко, саме у молодшому шкільному віці закладаються основи культури мовлення, які впливають на подальший освітній і соціальний успіх особистості.

Висновки. Отже, інклюзивне освітнє середовище, за умови цілеспрямованої педагогічної організації, стає потужним чинником розвитку техніки мовлення та комунікативної культури учнів. Його ефективність визначається поєднанням традиційних і новітніх методик, індивідуалізацією навчання, емоційною підтримкою дітей та партнерською взаємодією всіх учасників освітнього процесу.

У результаті проведеного аналізу теоретичних джерел і узагальнення наукових підходів установлено, що інклюзивне освітнє середовище є ефективним чинником розвитку техніки мовлення та комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку. Воно забезпечує умови для гармонійного поєднання соціалізації, мовленнєвої активності та формування толерантності у спільній навчальній діяльності дітей з різними освітніми потребами.

Доведено, що ефективність мовленнєвого розвитку в умовах інклюзивної освіти значною мірою залежить від професійної компетентності педагога, готовності команди психолого-педагогічного супроводу до співпраці, а також від створення позитивного емоційного мікроклімату в класі. Розвиток техніки мовлення потребує цілеспрямованого впровадження спеціальних методик і вправ, спрямованих на формування артикуляційних, інтонаційних, дихальних і ритмічних навичок.

Формування комунікативної культури молодших школярів в інклюзивному середовищі відбувається через створення умов для активної взаємодії, розвитку емпатії, поваги до інших, уміння слухати й висловлювати власну думку. У цьому процесі важливо забезпечити єдність виховних, навчальних і корекційно-розвивальних впливів.

Отже, інклюзивне освітнє середовище виступає не лише простором адаптації, а й потужним ресурсом розвитку мовленнєвої компетентності. Перспективним напрямом подальших наукових досліджень є розроблення та апробація комплексної моделі педагогічного супроводу розвитку техніки мовлення в інклюзивних класах початкової школи, що поєднує інтерактивні, логопедичні та інформаційно-комунікаційні технології.

Результати дослідження підтвердили, що інклюзивне освітнє середовище, за умови професійної підготовки педагогічного колективу та комплексної логопедичної підтримки, сприяє розвитку техніки мовлення і комунікативної культури молодших школярів.

Список використаних джерел

Вашуленко, М. С. (2011). *Методика навчання української мови в початковій школі*. Київ: Літера ЛТД. 416 с.

Даниленко, Л. І., & Тараненко, О. М. (2021). Комунікативна компетентність молодших школярів у контексті Нової української школи. *Початкова школа*. 6. С. 12-17.

Державний стандарт початкової освіти. (2018). Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. *Офіційний вісник України*. 18, 19-28.

Колупаєва, А. А. (2019). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*. Київ: Педагогічна думка. 254 с.

Кузьменко, О. В. (2020). Формування мовленнєвої компетентності учнів початкової школи в умовах компетентнісно орієнтованого навчання. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 4, 45-53.

Мельник, Н. І. (2020). Психолого-педагогічні умови розвитку комунікативних умінь молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 27, 120-126.

Пометун, О. І., & Пироженко, Л. В. (2004). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*. Київ: А.С.К. 192 с.

References

Vashulenko M. S. (2011). Methodology of teaching the Ukrainian language in primary school. Kyiv: Litera LTD. 416 p. [in Ukrainian]

Savchenko O. Ya. (2012). Didactics of primary school: textbook. Kyiv: Geneza, 368 p. [in Ukrainian]

Fedorenko L. P. (2005). Fundamentals of speech culture and stylistics. Kyiv: Higher School, 311 p. [in Ukrainian]

State standard of primary education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 21, 2018, No. 87 // Official Gazette of Ukraine. 2018. No. 18. P. 19-28. [in Ukrainian]

Pometun O. I., Pyrozhenko L. V. (2004). Modern lesson. Interactive teaching technologies. Kyiv: A.S.K., 192 p. [in Ukrainian]

Kolupaeva A. A. (2019). Inclusive education: realities and prospects. Kyiv: Pedagogical thought, 254 p. [in Ukrainian]

Danylenko L. I., Taranenko O. M. (2021). Communicative competence of younger schoolchildren in the context of

Савченко, О. Я. (2012). *Дидактика початкової школи:* підручник. Київ: Генеза. 368 с.

Федоренко, Л. П. (2005). *Основи культури мовлення і стилістики.* Київ: Вища школа. 311 с.

Хомич, Л. О. (2015). *Розвиток мовлення молодших школярів у процесі інтерактивного навчання*. Харків: Основа. 144 с.

Шиян, О. І. (2022). Психолого-педагогічні засади формування комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку. Науковий вісник МДПУ. Серія: Педагогіка. 28, 67-73.

the New Ukrainian school. Primary school. No. 6. P. 12-17. [in Ukrainian]

Kuzmenko O. V. (2020). Formation of speech competence of primary school students in conditions of competency-based learning. Pedagogical process: theory and practice. No. 4. P. 45-53. [in Ukrainian]

Shiyan O. I. (2022). Psychological and pedagogical principles of the formation of communicative competence of children of primary school age. Scientific bulletin of the MSPU. Series: Pedagogy. Issue 28. P. 67-73. [in Ukrainian]

Khomych L. O. (2015). The development of speech of younger schoolchildren in the process of interactive learning. Kharkiv: Osnova, 144 p. [in Ukrainian]

Melnyk N. I. (2020). Psychological and pedagogical conditions for the development of communicative skills of younger schoolchildren. Pedagogical education: theory and practice. No. 27. P. 120-126. [in Ukrainian]

Відомості про автора:
Шершньова Олена Володимирівна
elena.sher2013@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-131-136

Матеріал надійшов до редакції 20. 10. 2025 р.
Прийнято до друку 19. 11. 2025 р.

Information about the author:
Shershnova Olena Volodymyrivna
elena.sher2013@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-131-136

Received at the editorial office 20. 10. 2025.
Accepted for publishing 19. 11. 2025.

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

УДК: 373.5.016:547

USING THE PROJECT METHOD IN THE STUDY OF ORGANIC CHEMISTRY

Marianna Barus[1], Yuliia Diuzhykova[1], Olga Skrypska[2], Tetiana Chetvertak[1]

Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University1
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University2

Resume:
The article examines the theoretical and methodological aspects of applying the project method in the study of organic chemistry in secondary schools. The relevance of introducing project-based learning as an effective means of developing pupils' cognitive activity, research skills, and key competencies is substantiated. The stages of project implementation are defined; examples of project topics and forms of work organization are provided. The results of the project-based approach show an increase in pupils' motivation, improved academic performance, and the development of independent learning skills. The study concludes that the use of the project method in teaching organic chemistry is appropriate for deepening knowledge and forming pupil's scientific worldview.

Key words:
organic chemistry; project method; competency-based approach; educational process; research activity; motivation.

Анотація:
Барус Маріанна, Дюжикова Юлія, Скрипська Ольга, Четвертак Тетяна. Використання методу проєктів у вивченні органічної хімії. У статті розглянуто теоретичні та методичні аспекти застосування методу проєктів у процесі вивчення органічної хімії в закладах загальної середньої освіти. Обґрунтовано актуальність упровадження проєктної технології, як одного з ефективних засобів формування пізнавальної активності, дослідницьких умінь та ключових компетентностей учнів. Визначено етапи реалізації методу проєктів, подано приклади тем навчальних проєктів і форми організації роботи. Описано результати впровадження проєктної діяльності, які свідчать про підвищення мотивації учнів, покращення навчальних досягнень і розвиток навичок самостійної роботи. Зроблено висновок про доцільність використання методу проєктів для поглиблення знань з органічної хімії та формування наукового світогляду школярів.

Ключові слова:
органічна хімія; метод проєктів; компетентнісний підхід; навчальний процес; дослідницька діяльність; мотивація.

Statement of the problem. The modern education system is focused on the formation of a competent, creative personality, capable of independently acquiring and applying knowledge. In this context, innovative pedagogical technologies that ensure the active participation of pupils in the educational process are of importance. One of the most effective methods is the project method, which combines theoretical knowledge acquisition with practical, research and creative activities.

The relevance of using the project method in teaching chemistry is determined by the need to form in pupils not only subject knowledge, but also the ability to research, analyze, draw conclusions, and present the results of their work. This is especially important when studying organic chemistry, since this section often causes difficulties for pupils due to the abstractness of concepts, the complexity of structural formulas, and the need to memorize a large amount of factual material.

Analysis of recent research and publications. The concept of the project method was developed in the early 1920s in the USA. The word «project» comes from Latin and means «forward-looking», while the term «project method» is translated from Greek as «path» or «method of research». The beginning of project pedagogy is associated with the humanistic direction in the philosophy of education, which was embodied in the pragmatic pedagogy of John Dewey. It was based on the idea of gaining knowledge and experience through solving practical problems. At the same time, the only criterion for the value of an educational subject was considered to be its contribution to the formation of the pupils' internal personal orientation. This approach was further developed in the project method, proposed by William Kilpatrick in 1918. The essence of the method was that pupils had to solve a certain problem independently or in a group, using knowledge from various sources, and obtain a specific, tangible result. The ideas of project-based learning have been the focus of attention of many foreign scholars, including J. Eyring, A.G. Papandreou, and others. It is worth noting that this method is widely used not only in the USA but also in such countries as England, Belgium, and Ukraine (Kilpatrick, 1918, p. 319-334).

In recent years, the popularity of project technology in Ukraine has grown significantly. (Avdeeva, 2019, p. 65-69). Many works have been devoted to the study of project activities (Zagnibida, 2011, p. 28-61; Voronenko, 2016, p. 76-91; Voronenko, 2018, p. 34; Shiyan, 2023, p. 143; Budzhak, 2004, p. 43-45, Logvin, 2002, p. 12-14). Project technology is considered as one of the

interactive teaching methods. The essence of the technology is that the educational project is created with constant, active cooperation of all pupils and the teacher. Moreover, both pupils and teachers are equal subjects of learning. According to N. M. Zagnibida, the project methodology is one of the most effective means of forming and developing pupils' life competencies. She emphasizes that it is this approach that contributes to the awakening of natural curiosity and the development of creative abilities (Zagnibida, 2011, p. 28-61). The project method is a learning system in which pupils acquire knowledge and skills in the process of independently completing a complex task – a project that has a practical or research focus. This approach corresponds to the competency-based approach, as it contributes to the formation of subject, research, information, communication and social competencies (Logvin, 2002, p. 12-14). In the article (Voronenko, 2016, p. 76-91) the historical development of pupils' project activities in pedagogical practice in different countries was analyzed, a modern classification of educational projects was presented, and their place in the methodology of teaching chemistry in secondary education institutions of Ukraine was determined. Special attention was paid to the methods of implementing competency-based, activity-based and personality-oriented approaches during the implementation of pupils' educational projects. In the teaching and methodological manual (Shiyan, 2023 p. 143) recommendations are provided for the implementation of projects, which include the main requirements, stages, and algorithm for project implementation, as well as examples of project passports in chemistry that were presented during the «Festival of Pupils and Their Projects in Chemistry», which took place on April 26, 2024.

Formulation of the article's objectives. The purpose of the article is to substantiate the effectiveness of the project method in the process of studying organic chemistry and to determine the pedagogical conditions that ensure the successful implementation of this method in the educational process.

To achieve the set goal, the following tasks are planned to be solved:

- analyze the theoretical foundations of the project method and its role in teaching natural sciences;
- reveal the features of organizing project activities when studying organic chemistry;
- give examples of the effective use of the project method in lessons and in extracurricular work;
- assess the impact of this method on the level of academic achievement and the development of key competencies of pupils.

Presentation of the main research material. Recently, the project method has been increasingly used in school practice. The project method is a teaching procedure, an accessible model in the educational process, which is focused on the pupils' realization. Volitional qualities, creative abilities and intellectual capabilities are developed in the process of implementing the project under the supervision of a teacher.

«I know why I need everything I learn and where it is appropriate to apply it» is the main thesis of the definition of project methods, which is of interest to educational systems that are looking for a balance between pragmatic skills and academic knowledge.

The project method is focused on:

- formation and development of cognitive abilities and skills of pupils;
- formation of the ability to navigate in the information space;
- development of the ability to pose a problem and independently construct one's knowledge;
- the opportunity to use one's knowledge from other fields;
- development of motives for learning and self-education;
- formation of a sense of responsibility for the decision made;
- development of communicative abilities and skills;
- ability to think critically (Zagnibida, 2011, p. 28-61).

When creating projects, many problems arise, the solution of which requires integrated knowledge and research. The results of the planned activity should have theoretical and practical, cognitive significance. Independence is the main component of the method. Project activity opens up a wide field of new activities for the pupils, thereby contributing to the emergence of a wide range of interests, and then, through them, influences the formation of beliefs and worldview of the individual (Funtikov, 2003, p. 17-24).

The teacher must use research and search methods. He/she must also skillfully organize discussions without oppressing pupils with his/her authority and without imposing his/her point of view. Special attention must be paid to the emergence of interest in design; it is necessary to ensure that pupils bring their ideas to a logical conclusion (Budzhak, 2004, p. 43-45).

Mastering the methodology of design technology by pupils is the goal of organizing design and technological activities.

Let's pay attention to the main requirements for design technology:

- the presence of a significant research or creative problem (task), the solution of which requires integrated knowledge and search;
- practical, theoretical, and cognitive value of the expected results;
- independent completion of tasks by pupils – individually, in pairs, or in groups;
- clear definition of the ultimate goal of the project;
- logical structuring of the project content with an indication of the stages of work and intermediate results.

Application of research methods, which involves:

- formulation of the problem and objectives of the research;
- putting forward a hypothesis and discussing ways to test it;
- working with scientific sources;
- choosing a justified research methodology (observation, experiment, statistical methods, etc.);
- conducting research, collecting, systematizing, and analyzing the data obtained;
- formatting and presenting the results;
- summing up, correcting the work, formulating conclusions;
- using interactive methods of cooperation («brainstorming», «round table», creative reports, reviews);
- identifying new problems and directions for further research (Shiyan, 2023, p. 143; Khomenko, 2011, p. 374-376).

The possibility of tasks that have several correct answers, and not just one, is a feature of project technology. There is no example for pupils, the so-called standard, which could be looked at, which forces pupils to solve the problem using an arbitrary solution. Therefore, from the perspective of the methodology, it is necessary to reconsider the issue of pupils' creative and mental activity. Using new knowledge, the child will have the opportunity to create broader cognitive opportunities, since project technology contributes to the theoretical generalization of pupils' mental activity (Yaschuk, 2002, p. 298-304).

All of the above proves that it is impossible to doubt the usefulness of project activities. Pupils acquire communicative skills and abilities, perform work in groups, and learn different methods of solving one problem. The principle of ease is not violated; this is one of the most valuable incentives for activity. The more pupils delve into the work, the more they are fascinated by it. Children observe the results of their work and the work of their classmates on their own experience.

In addition to the requirements for project technology, there are a number of requirements for the teacher who conducts it, namely, the ability to use project technology is an indicator of the teacher's high professionalism and orientation on the personal and professional development of the pupils in the process of implementation.

The teacher performs the following functions during project activities:

- helps to find the necessary sources;
- corrects and prompts the entire work process;
- encourages and supports children.

Another important component is the ability to help pupils without doing the work for them. Knowing only their subject is not enough for teachers; they must also be competent in other fields of science. A teacher needs to know their pupils well – their interests, desires, and capabilities. For project organizations, psychological literacy and competence are important for a teacher. A teacher needs to be tolerant, empathetic, and communicative, especially when organizing scientific and international projects. The teacher's creativity, creative potential, and experience in teaching are also noted. The profession of a teacher is one of the most creative professions. Possession of pedagogical psychology will be a plus in a teacher's pedagogical skills, because knowing only their subject is not enough to work on projects. The teacher's individuality always has a bright impact on pupils.

Starting from the junior grades, pupils need to be prepared to work with projects. Pupils independently learn to make their own decisions, form results, and summarize. Project works are defended publicly in the classroom. In this way, pupils overcome their fear of public speaking. The teacher calmly and courageously responds to all of the children's statements, encourages research, awakens curiosity, and develops interest throughout the learning process.

The following stages are distinguished in working on an educational project*:*

1. Preparatory. We determine the topic and objectives of the project. Pupils discuss the subject of the project with the teacher and receive additional information if necessary. At the preparatory stage of the work, the teacher describes the project method, introduces the content of a specific project, and helps pupils determine the goal and objectives of the scientific work.

An object or research problem can become the topic of a scientific project.

An object is the subject of the project, which the pupils choose independently. The teacher encourages the mental ability of the participants in scientific projects.

Research – the selected object must be investigated in the chosen direction.

Teachers determine the question: what exactly do they want to learn about this object?

This question indicates the next sequence of pupils' activities. All work is of a research and cognitive nature.

The problem is noted from the selected object or situation with which it is connected.

It is necessary to investigate whether the project participants are all satisfied, whether nothing bothers them, and whether they would like to improve something.

The theme indicates the essence of further activity: problem – essence – aspects of the problem – methods of solution.

All work is creative and organizational in nature. The next step in the preparatory stage is to specify the goal and objectives of the scientific project.

The final result should be the goal of the project. Having chosen the theme of the project, pupils formulate key, thematic, and content questions, with the help of which they determine the goal and objectives of the project (Stadnik, 2025).

2. Planning. The teacher helps in developing a work plan, selects the necessary information to guide the pupils work, introduces them to sources of information and methods of its collection and analysis, discusses with the pupils the form of the report, establishes criteria for evaluating the result, distributes tasks among the team members. The pupils develop an action plan.

3. Research. At this stage, pupils collect information, systematize it, and solve intermediate tasks, using such research methods as questionnaires, interviews, surveys, and observations. Pupils carry out research, solving intermediate tasks. The teacher observes, advises, and directs the activity. The teacher draws up a schedule of consultations, at which he considers the results of the next stage of work on the project in a draft version and corrects if necessary (Zagnibida, 2011, p. 28-61).

4. Results**.** Report preparation. We analyze information, formulate conclusions, and develop possible forms of presenting results (oral report, demonstration, written report). Pupils analyze, report, and discuss. The teacher acts as an ordinary participant and asks appropriate questions during the presentation. Defense and discussion of scientific projects takes place in a specially designated lesson.

5. Process performance assessment. Through collective discussion, pupils evaluate the work done, and evaluate the results of their own and collective work. The teacher summarizes the results of the educational project, determines the degree of activity of pupils, and evaluates the work of pupils, the quality of the use of sources. The teacher draws pupils' attention to unused resources and directs pupils to continue working on the project. (Shiyan, 2023, p. 143).

This stage of the project is taking place according to this plan:

- project presentation;
- project defense;
- project evaluation criteria;
- announcement of project results;
- project implementation.

Before presenting the work, materials for presentation and discussion are prepared, and assessment criteria are provided. After that, pupils present and defend their work, and the teacher and other pupils evaluate the project and presentation.

The project evaluation criteria are: (Stadnik, 2025):

- relevance and importance of the topic;
- significance of the project topic;
- completeness of research and disclosure of the topic;
- originality of the proposed solutions;
- quality of the practical product.

The project technology uses the technique of «hidden coordination.» This is a method of organizing the work of participants when the teacher secretly manages the work of pupils, prompts, and recommends methods for solving the problem.

The article by T. I. Voronenko presents a modern classification of educational projects. (Voronenko, 2016, p. 76–91).

By the nature of the activity, projects are divided into:

- research (aimed at finding and analyzing new facts and patterns);
- creative (creating new ideas, models, presentations, and video projects);
- informational (collecting, systematizing, and presenting information on a specific topic);
- game projects – pupils choose interesting roles, determined by the content and purpose of the project;
- practice-oriented (developing specific recommendations or products that are useful for the school or community).

Let's consider a few more options for classifying projects, namely:

- by content – chemical, ecological, chemical-biological, physical-geographical, socio-economic, complex, local history, etc.;
- by level of integration – mono-subject (based on knowledge of one subject, for example, chemistry), interdisciplinary (takes into account the content of several subjects on related topics, for example, chemistry and biology or chemistry and literature), extra-subject (carried out on the basis of information that is not included in the school curriculum);
- by duration of project implementation**:** mini-project (several weeks), medium-term (several months), long-term (during the year);

- by number of project participants**:** individual, group, collective;
- by use of teaching aids – classical traditional teaching aids (printed, visual, and technical), information and communication (computer) aids;
- by the forms of presentation of the results of the work – written work, oral report, graphic work (presentation, poster, film);
- by the presence of educational projects in the curriculum – current (project activities constitute part of the volume of educational material), and final (based on the results of the project, pupils' mastery of certain educational material is assessed) (Gritsai, 2012, p. 62-69, Voronenko, 2016, p. 76-91).

The project method has many advantages in teaching chemistry:

- promotes meaningful assimilation of theoretical material;
- forms skills of research and experimental activity;
- develops logical, critical, and creative thinking;
- stimulates interdisciplinary connections (with biology, ecology, physics, and technology) (State standard of primary education, 2019).

Using this method when studying organic chemistry creates conditions for the active involvement of pupils in learning, increases motivation, and makes it possible to implement the principle of «learning through activity» (Macylyuk, 2025, p. 187-190).

Organic chemistry is one of the most difficult sections of the school course, as it requires not only memorizing a large number of facts but also understanding the regularities of the structure, properties, and reactions of organic compounds. Pupils need to operate with structural formulas, spatial models of molecules, rules of nomenclature, and laws of isomerism, which requires developed abstract thinking. For effective mastering of organic chemistry topics, it is important to create conditions under which the pupils do not just receive information but independently discover knowledge through activity.

That is why the project method is an appropriate tool in the study of organic chemistry. It allows you to connect chemical concepts with real-life situations, reveal the practical significance of organic compounds, and show interdisciplinary connections with biology, ecology, medicine, and food technology (Martynets, 2015, p. 10-13).

The implementation of the project method takes place in several stages: choosing a topic, setting a goal, planning, implementation, presentation, and evaluation.

Topics for research most often chosen by pupils:

- detection of phenol in green tea extract or gouache;
- carbohydrates in food products: detection and biological significance;
- ethers and esters in cosmetics;
- removal of organic stains;
- manufacturing products from plastic bottles;
- feasibility and harmfulness of biologically active additives;
- study of the composition and properties of organic substances in everyday life.

The teacher prepared the goal, and objectives, developed a plan for the implementation of individual projects, and determined the expected results of the implementation of the projects (New Ukrainian School, 2016).

Algorithm for implementing the project method:

- choosing a project topic: the teacher can offer a list of indicative topics or allow pupils to independently choose a topic that interests them. It is important that the topic has practical significance and corresponds to the program material;
- formulating the goal and objectives of the project; together with the teacher, pupils determine what problem they are investigating, what they are trying to prove or create, and what methods they will use (experiment, questionnaire, modeling, information search, etc.);
- planning and distribution of responsibilities: at this stage, groups are created (if the work is collective), the roles of participants are determined, a calendar is drawn up, a list of necessary materials is drawn up, and the structure of the report or presentation is formed;
- project implementation: pupils carry out practical and research activities – conduct experiments, observations, analyze results, draw conclusions – the teacher acts as a consultant, adjusts the direction of the research, if necessary, and helps with technical or theoretical issues;
- presentation of results – the form of presentation can be different: oral report, poster, multimedia presentation, video clip, or booklet, research work. This stage forms in pupils the ability to clearly and reasonably express their own opinion;
- evaluation and reflection – not only are the results evaluated, but also the process of work: independence, creativity, ability to cooperate, logical conclusions, and design of materials.

After completing the work, it is advisable to conduct a self-assessment and discuss the difficulties that arose during the project (Cymbal, 2006, p. 4-6).

Examples of successful project implementation.

The experience of implementing the project method in the school course of organic chemistry shows that pupils who participated in project activities demonstrate higher cognitive activity and better understanding of the material. For example, within the framework of the educational and research project «Carbohydrates in food products: detection and biological significance», pupils studied product labels, determined the presence of preservatives and dyes, and analyzed their chemical nature and biological significance for the human body. Such tasks form not only subject knowledge in schoolchildren but also environmental and social responsibility. Pupils learned about the role of carbohydrates in human nutrition and learned to present the results of their own work (Kremen, 2003, 296 p.).

When implementing the practically oriented project «Ethers and esters in cosmetics», pupils not only deepened their knowledge of the general formulas and names of ethers and esters but also learned about the positive and negative aspects of the use of ethers and esters in cosmetics, the chemical composition of some cosmetics, and identified hazardous substances in creams. Working on the project contributed to the formation of pupils' ability to independently search for information using various sources, the ability to speak in front of an audience, the ability to use the acquired knowledge in practical activities and everyday life to choose body care creams, the ability to briefly formulate their opinion, and the ability to select the most vivid, convincing facts to argue their opinions (Zabrodska, 2007).

During the research and practical project «Removing stains of organic origin», the participants investigated the nature of organic stains (fat, protein, dye, etc.), identified effective chemical methods for removing them from various fabrics and surfaces, compared the effectiveness of different stain removal methods, acquired skills in the safe handling of household chemicals, and developed a memo «How to remove stains using chemistry».

The goal of the creative, research, ecological, and technological project «Making products from plastic bottles» was to form environmental awareness and practical skills in reusing plastic waste through the creation of useful products from plastic bottles. All the project tasks were implemented, and practical products from plastic bottles were created that can be used in everyday life. The participants learned about the advantages and disadvantages of plastic bottles, environmental problems associated with plastic bottles, the directions for using unnecessary plastic bottles, and how to turn waste into income. The pupils learned how to give a second life to plastic and create decorative things. After the implementation of the project activity, an increase in interest in organic chemistry, improved learning outcomes, and the development of research competencies were noted. Pupils demonstrate a more conscious attitude towards chemical processes and their connections with life.

Conclusions. The project method is an effective means of forming pupils' cognitive activity during the study of organic chemistry.

In particular:

- increases motivation;
- develops critical thinking;
- provides a practical orientation of learning;
- contributes to the development of key competencies.

References

Avdeeva, O. Yu. (2019). Project-based learning technology as a means of forming gnostic skills of a future chemistry teacher. Innovative pedagogy. Issue 18. Vol. 1. P. 65-69. [in Ukrainian]

Budzhak, T. (2004). Project method as a pedagogical technology. Biology and chemistry at school. No. 1. P. 43–45. [in Ukrainian]

Voronenko, T. I. (2016). Classification of educational projects. (17), P. 76-91. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/347 [in Ukrainian]

Voronenko, T. I. (2018). Educational project activity – the path to integration Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712193/1/4_Voronenko.pdf [in Ukrainian]

Hrytsay N. (2012). Application of the project method in teaching biology teaching methods / N. Hrytsay // Collection of scientific works of the Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University / [ed. chief: M. T. Martynyuk]. Uman. Part 2. P. 62-69. [in Ukrainian]

State Standard of Primary Education (2019). [Electronic resource]. – Access mode: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti [in Ukrainian]

Список використаних джерел

Авдєєва О. Ю. (2019). Проектна технологія навчання як засіб формування гностичних умінь майбутнього вчителя хімії. *Інноваційна педагогіка.* Вип. 18. Т. 1. С. 65-69.

Буджак Т. (2004). Метод проектів як педагогічна технологія. *Біологія і хімія в школі.* № 1. С. 43–45.

Вороненко Т. І. (2016). Класифікація навчальних проектів. (17). С. 76-91. URL: https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/347

Вороненко Т.І. (2018). Навчальна проектна діяльність – шлях до інтеграції. Інститут педагогіки НАПН України. 4 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712193/1/4_Voronenko.pdf

Грицай Н. (2012). Застосування методу проектів у викладанні методики навчання біології. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного ун-ту ім. Павла Тичини / гол. ред.: М.Т. Мартинюк. Умань. Ч. 2. С. 62-69.

Державний стандарт початкової освіти (2019). URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti

Загнибіда Н. М. (2011). Метод проектів на уроках хімії. Тернопіль-Харків: Ранок. 128 с.

Zagnibida, N. M. (2011). Project method in chemistry lessons. Ternopil-Kharkiv: Ranok. 128 p. [in Ukrainian]

Zabrodska, L. M (2007). Information and methodological support of the teacher's project-technological activity: Scientific and methodological manual / Ed. A.D. Tsymbalaru, O.V. Onoprienko. Kh.: Publishing house "Osnova". [in Ukrainian]

Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. Teachers College Record. P. Vol. 19. P. 319-334. [in English]

Kremen, V. (2003). Strategy for reforming education in Ukraine: Recommendations for educational. K. S. 296 p. [in Ukrainian]

Logvin, V. L. (2002). Project Method in the Context of Modern Secondary Education. No. 26. P. 4-6; 2003. No. 2. P. 12-14. [in Ukrainian]

Martynets, L. A. (2015). Project activity in the educational process of a general educational institution. Education and development of gifted individuals. No. 3 (34). P. 10–13. [in Ukrainian]

Matsylyuk, O., & Voytovych, A. (2025). The role of the teacher in the formation of environmental competence of primary school pupils through project activities. Collection of Scientific Papers «SCIENTIA», (March 21, 2025; San Francisco, USA), pp. 187-190. Retrieved from https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/2548 [in Ukrainian]

New Ukrainian school: conceptual principles of secondary school reform, (2016). [Electronic resource]. – Access mode: http://mon.gov.ua/activity/education/ zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepcziya. [in Ukrainian]

Shiyan, N. (2023). Project technology of teaching chemistry: pupils and students' projects in chemistry: teaching-methodical manual / A. Kryvoruchko, S. Stryzhak et al. Poltava: V. G. Korolenko National Polytechnic University, 443 p. [in Ukrainian]

Stadnik N. V. The current state of teacher training for the use of project technology in their professional activities [Electronic resource] – Access mode: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5165/1/Стадник%20Н.В.%20Suchasnyy%20stan%20підготовки.pdf [in Ukrainian]

Funtikov, O. (2003). Modern view on the use of the project method in the organization of independent work. Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports. No. 11. P. 17-24 [in Ukrainian]

Tsymbal, O. (2006). Pupils projects – An effective means of teaching civic education. Human rights – civic education: Bulletin of the Kharkiv Human Rights Group. No. 18 (418). P. 4-6. [in Ukrainian]

Khomenko, E. O. (2011). Peculiarities of the application of the project method in biology and chemistry classes. Materials of the international scientific and practical conference ["Methodology of teaching natural sciences in higher education". XVIII KARYSHYN READINGS], (Poltava, May 26-27, 2011) / Poltava. National Pedagogical University named after V.G. Korolenko / Under the general editorship of prof. M.V. Grineva. Poltava: Astraya. P. 374-376. [in Ukrainian]

Yashchuk, S. (2002). The essence and structure of pupils project-technological activity. Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna. K.: Nauk. Svit. P. 298-304. [in Ukrainian]

Забродська Л. М. (2007). Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя: наук.-метод. посіб. / А.Д. Цимбалару, О.В. Онопрієнко. Харків: Основа. 208 с.

Kilpatrick W. H. (1918). The Project Method. The Useofthe Purposeful Act in the Educative Process. Teachers College Record. P. Vol. 19. P. 319-334.

Кремень В. (2003). Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. Київ. 296 с.

Логвін В. Л. (2002). Метод проектів у контексті сучасної середньої освіти. № 26. С. 4-6; 2003. № 2. С. 12-14.

Мартинець Л.А. (2015). Проектна діяльність у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 3 (34). С. 10–13.

Мацилюк О., & Войтович А. (2025). Роль учителя у формуванні екологічної компетентності здобувачів початкової освіти через проєктну діяльність. Collection of Scientific Papers «SCIENTIA». С. 187-190. URL: https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/2548 (March 21, 2025; San Francisco, USA)

Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи (2016). URL: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepcziya.

Шиян Н. (2023). Проєктна технологія навчання хімії: учнівські та студентські проєкти з хімії: навч.-метод. посіб. / А. Криворучко, С. Стрижак та ін. Полтава: ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 443 с.

Стаднік Н.В. Сучасний стан підготовки вчителя до використання проєктної технології в своїй професійній діяльності. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/ 5165/1/Стаднік%20Н.В.%20

Фунтіков О. (2003). Сучасний погляд на використання методу проектів в організації самостійної роботи. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. № 11. С. 17-24.

Цимбал О. (2006). Учнівські проекти – Ефективний засіб навчання громадянській освіті. *Права людини – громадянська освіта*. Бюл. Харківської правозах. Групи. № 18 (418). С. 4-6.

Хоменко Є. О. (2011). Особливості застосування методу проектів в класах біолого-хімічного профілю. *Методика викладання природничих дисциплін у вищій школі. XVIII Каришинські читання*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 26-27 трав. 2011 р.). Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка / за заг. ред. проф. М.В. Гриньової. Полтава: Астрая. С. 374-376.

Ящук С. (2002). Суть та структура проектно-технологічної діяльності учнів. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного ун-ту ім. Павла Тичини. Київ: Науковий світ. С. 298-304.

Information about the authors:
Barus Marianna Marynivna
marianna.barus@mspu.edu.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Відомості про авторів:
Барус Маріанна Маринівна
marianna.barus@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

Diuzhykova Yuliia Yuriivna
yulia.diuzhikova18@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Skrypska Olga Vasylivna
o.skrypska@chnu.edu.ua
Yuriy Fedkovych Chernivtsi
National University
Kotsiubynsky Street, 2
Chernivtsi, Chernivtsi region, 58002, Ukraine

Chetvertak Tetiana Yuriivna
shafranskaja@ukr.net
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-137-144

Матеріал надійшов до редакції 18. 11. 2025 р.
Прийнято до друку 19. 11. 2025 р.

Дюжикова Юлія Юріївна
yulia.diuzhikova18@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Скрипська Ольга Василівна
o.skrypska@chnu.edu.ua
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
Коцюбинського, вулиця, 2
Чернівці, Чернівецька обл., 58002, Україна

Четвертак Тетяна Юріївна
shafranskaja@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-137-144

Received at the editorial office 18. 11. 2025.
Accepted for publishing 19. 11. 2025.

УДК 378.147:378.06-057.87

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Ольга Борідко

Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»

Анотація:
У статті розглядається роль інтерактивних методів навчання у формуванні ефективної комунікації серед студентів вищої школи. Метою дослідження є аналіз впливу інтерактивних технологій на розвиток комунікативної компетентності студентів, а також визначення ефективності їх застосування в освітньому процесі. Методологічною основою є аналіз сучасних наукових праць, досліджень та практичного досвіду впровадження інтерактивних методів у навчання. Наукова новизна полягає в систематизації інтерактивних методів та визначенні їх впливу на розвиток комунікативних навичок студентів. Висновки свідчать про значну ефективність інтерактивних методів у формуванні комунікативної компетентності, підвищенні мотивації до навчання та розвитку критичного мислення студентів. Перспективи подальших досліджень включають розробку методичних рекомендацій щодо впровадження інтерактивних методів у різних дисциплінах та на різних етапах навчання.

Ключові слова:
інтерактивні методи навчання; комунікативна компетентність; студент; вища школа; освітній процес; критичне мислення; мотивація до навчання.

Resume:
Boridko Olha. Interactive teaching methods as a factor of forming effective communication among higher education students.
The article examines the significance of interactive teaching methods as a key tool for fostering effective communication among students in higher education institutions. The aim of the study is to conduct a comprehensive analysis of the impact of interactive educational technologies on the development of students' communicative competence, as well as to evaluate the effectiveness of their application in the contemporary educational environment. The methodological foundation is based on a systematic analysis of scholarly literature, empirical research, and pedagogical experience related to the implementation of interactive methods in the learning process, which enables the identification of patterns, trends, and factors that determine their effectiveness.
The scientific novelty of the work lies in the comprehensive systematization of interactive methods and the in-depth theoretical and practical justification of their influence on the development of communicative skills, including the ability to express ideas in an argumented manner, engage in constructive group interaction, listen effectively, and critically interpret information. The research also clarifies the role of interactive technologies in enhancing learning motivation, developing social skills, and shaping professionally relevant behavior among students.
The findings demonstrate the high effectiveness of interactive methods within the framework of competence-based education, as they promote cognitive engagement, deeper assimilation of learning material, and the development of critical thinking. Prospects for further research include the creation of practical methodological recommendations for adapting interactive technologies to various academic disciplines and learning formats (face-to-face, distance, blended), as well as investigating their influence on other types of competencies essential for students' professional development.

Key words:
interactive teaching methods; communicative competence; student; higher education; educational process; critical thinking; motivation for learning.

Постановка проблеми. Сучасний освітній процес вимагає від студентів не лише засвоєння теоретичних знань, а й розвитку практичних навичок, зокрема комунікативних. У цьому контексті інтерактивні методи навчання стають невід'ємною частиною освітнього процесу.

Інтерактивні методи навчання передбачають активну участь студентів у процесі засвоєння знань, що сприяє розвитку їхніх комунікативних навичок. Вони включають різноманітні форми роботи: дискусії, ігри, проєкти, дебати, що дозволяють студентам не лише отримувати інформацію, а й активно взаємодіяти з іншими учасниками навчального процесу. Це, у свою чергу, сприяє розвитку критичного мислення, вміння аргументувати свою позицію, слухати та розуміти інших, що є основою ефективної комунікації.

З огляду на це, дослідження впливу інтерактивних методів навчання на формування комунікативної компетентності студентів є надзвичайно актуальним. Це дозволяє не лише покращити якість навчання, а й підготувати студентів до реальних умов професійної діяльності, де ефективна комунікація є ключовим чинником успіху.

Аналіз останніх досліджень. У наукових працях останніх років активно досліджується питання впровадження інтерактивних методів навчання у вищій школі. Зокрема, дослідники О. Пометун і Л. Пироженко наголошують, що інтерактивне навчання є спеціальною формою організації пізнавальної діяльності, яка має на меті створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність (Пометун, Пироженко, 2003).

У напрацюваннях Д. Остапчук та Н. Мирончук простежуємо інформацію про поділ інтерактивних методів навчання на чотири групи: групова робота, фронтальне навчання, навчання у грі та навчання у дискусії. Вони підкреслюють, що кооперативне навчання відкриває для студентів можливості співпраці зі своїми ровесниками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь (Остапчук, Мирончук, 2018).

Ці дослідження свідчать про зростаючий інтерес до інтерактивних методів навчання та їхнього впливу на розвиток комунікативних навичок студентів. Однак, незважаючи на значну кількість публікацій, питання ефективності застосування інтерактивних методів у різних дисциплінах та на різних етапах навчання потребує подальшого вивчення.

Формулювання цілей статті. Метою даного дослідження є всебічне обґрунтування значення інтерактивних методів навчання у формуванні комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти, а також визначення їх ролі у розвитку критичного мислення, практичних навичок взаємодії та професійної готовності майбутніх фахівців. Стаття покликана показати, що інтерактивні технології не обмежуються передаванням знань, а створюють умови для активної участі студентів, формують здатність до ефективної комунікації та сприяють перенесенню теоретичних знань у сферу практичних дій. Завдання статті полягають у тому, щоб проаналізувати сучасні підходи до класифікації інтерактивних методів і з'ясувати, яким чином різні форми взаємодії, від командної роботи до дискусій і рольових вправ, впливають на розвиток комунікативних навичок. Важливим є також розгляд специфіки застосування інтерактивних технологій у професійно-орієнтованих дисциплінах, зокрема тих, де комунікативна компетентність є критичною для подальшої діяльності. Окрему увагу становить вивчення впливу інтерактивного навчання на формування вміння аналізувати інформацію, ухвалювати обґрунтовані рішення, аргументувати власну позицію та співпрацювати в групі. Стаття також спрямована на визначення умов, які забезпечують ефективність таких методів, окреслення можливих труднощів їх упровадження та виявлення факторів, пов'язаних із підготовкою викладачів до організації інтерактивного освітнього середовища. У ширшому сенсі завданням статті є підкреслення потенціалу інтерактивного навчання в підвищенні мотивації студентів, удосконаленні їхніх соціальних умінь та формуванні професійно значущої поведінки, а також окреслення напрямів подальших досліджень, пов'язаних із пошуком нових технологічних рішень та методичних підходів для розширення комунікативних можливостей студентів у різних моделях освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтерактивне навчання можна розглядати як особливу модель конструювання освітнього процесу, у якій пізнавальна діяльність здобувачів освіти забезпечується через цілеспрямовану організацію їхньої активної взаємодії між собою та з викладачем. Його ключовою метою є не лише формування сприятливого психологічного й інтелектуального середовища, у якому кожен учасник освітнього процесу відчуває власну спроможність і результативність, а й розвиток умінь самостійно застосовувати знання, аналізувати інформацію, приймати рішення та взаємодіяти в колективі. У межах такого підходу створюються умови для розкриття особистісного потенціалу студентів, підвищення їхньої мотивації до навчання, формування стійких когнітивних стратегій та набуття досвіду конструктивної комунікації, що робить інтерактивне навчання важливим інструментом сучасної компетентнісно орієнтованої освіти.

Одним з основних принципів інтерактивного навчання є активна участь студентів у навчальному процесі. Це дозволяє їм не лише отримувати знання, а й застосовувати їх на практиці, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу.

Використання інтерактивних методів у навчальному процесі надає суттєві переваги, які охоплюють як когнітивну, так і соціально-комунікативну сфери розвитку студентів. Насамперед такі методи стимулюють інтелектуальну активність здобувачів освіти, оскільки передбачають необхідність не лише відтворення інформації, а й її глибокого аналізу, порівняння різних точок зору, критичного оцінювання та формулювання власних обґрунтованих висновків. Це сприяє формуванню більш високого рівня критичного мислення та розвитку здатності до самостійного прийняття рішень. Крім того, інтерактивні технології створюють відкрите та психологічно комфортне освітнє середовище, у якому кожен студент має можливість вільно висловлювати свої ідеї, брати участь у дискусіях та отримувати зворотний зв'язок, що підсилює відчуття включеності та власної значущості у навчальному процесі.

Не менш важливою є роль інтерактивних методів у формуванні соціальних та комунікативних компетентностей. Робота в групах, участь у колективних проєктах, навчальних дискусіях і рольових ситуаціях розвивають навички ефективної взаємодії, здатність домовлятися, розподіляти ролі, слухати та враховувати думку інших. Такі компетентності є необхідними для успішної професійної діяльності в умовах сучасного ринку праці, де високо цінуються командна взаємодія, комунікабельність та гнучкість мислення.

Водночас інтерактивні методи не позбавлені певних труднощів. Вони потребують значних часових ресурсів для планування та організації, ретельного добору завдань і матеріалів, а також створення умов для продуктивної взаємодії

студентів. Додатковою проблемою є різний рівень мотивації та готовності студентів до активної участі, що може спричиняти нерівномірність залучення та впливати на якість групової роботи. Для викладача ж інтерактивний формат потребує постійного моніторингу динаміки групи, своєчасного коригування діяльності студентів, забезпечення балансу між свободою дій та освітньою метою, що суттєво ускладнює організацію заняття.

Отже, результативне впровадження інтерактивних методів передбачає комплексний підхід, що враховує специфіку навчальної дисципліни, рівень підготовленості й індивідуальні особливості студентів, а також матеріально-технічні можливості освітнього закладу. Важливою умовою є професійна готовність викладачів, яка включає не лише розуміння теоретичних засад інтерактивного навчання, а й володіння практичними навичками модерування групових процесів, організації комунікативної взаємодії, використання сучасних технологій і створення сприятливого навчального середовища. Саме поєднання цих чинників забезпечує високу ефективність інтерактивних підходів у формуванні ключових навичок студентів.

Інтерактивні методи навчання у вищій школі виконують не лише функцію передачі знань, а й формують комунікативну компетентність студентів як невід'ємну складову професійної підготовки. О. Пометун вважає, що інтерактивне навчання – це спеціальна організаційна форма освітнього процесу, яка створює комфортні умови для засвоєння знань та стимулює активну участь студентів. Це означає, що студенти стають не пасивними споживачами інформації, а повноцінними учасниками (Пометун, 2003).

Розвиток критичного мислення виступає ключовим результатом інтерактивного навчання. В дослідженнях Л. Ковальчук вказує, що даний підхід спонукає студентів до аналізу інформації, формування власних висновків, зіставлення різних позицій та обґрунтування власних рішень. На думку дослідниці, це безпосередньо впливає на рівень комунікативної компетентності, виховуючи здатність до конструктивної взаємодії в групі та продуктивного обміну думками (Ковальчук, 2020).

Практичне застосування інтерактивних методів навчання демонструє значне підвищення мотивації студентів та їхньої активності в освітньому процесі. Інтерактивні заняття створюють середовище залученості та зацікавленості, у якому студенти не обмежуються пасивним виконанням завдань, а беруть участь у обговореннях, пропонують власні рішення, аналізують ідеї колег та приймають участь у спільних проєктах. Такий підхід сприяє розвитку міжособистісних і комунікативних навичок, включно зі здатністю до конструктивного слухання, аргументованого висловлення думок та ефективної командної взаємодії, що практично неможливо сформувати у традиційній лекційній системі. Крім того, інтерактивні методи забезпечують моделювання реальних професійних ситуацій, що дозволяє студентам опановувати навички адаптації до різних ролей, оцінювати альтернативні підходи та швидко реагувати на непередбачувані умови. У результаті такий формат навчання не лише підвищує якість засвоєння матеріалу, а й формує ключові соціальні та професійно значущі компетентності, необхідні для подальшої професійної діяльності. Ще одним ефективним інструментом є кооперативне навчання.

Практичне впровадження інтерактивних методів навчання сприяє помітному підвищенню мотивації студентів та активізації їхньої участі в освітньому процесі. Такий підхід створює атмосферу залученості, де студенти не обмежуються пасивним виконанням завдань, а активно беруть участь у дискусіях, обговорюють різні точки зору, пропонують власні рішення та взаємодіють у колективних проєктах. Крім того, інтерактивні методи дозволяють моделювати реальні професійні ситуації, що дає студентам можливість опановувати навички адаптації до різних ролей, оцінювати альтернативні підходи та швидко реагувати на непередбачувані обставини. Таким чином, інтерактивний формат навчання не лише підвищує ефективність засвоєння матеріалу, а й формує ключові соціальні та професійні компетентності, необхідні для успішної подальшої діяльності. Попри наявність окремих організаційних чи методичних складнощів, потенціал інтерактивного навчання значною мірою переважає можливі обмеження. Застосування таких методів формує освітнє середовище, орієнтоване на розвиток аналітичного та критичного мислення, удосконалення комунікативних умінь і вироблення здатності до активної участі в колективній діяльності. Інтерактивні технології суттєво підвищують навчальну мотивацію, заохочують студентів до ініціативності, сприяють глибшому засвоєнню матеріалу через практичну взаємодію, моделювання професійних ситуацій та залучення до спільного розв'язання проблем.

Вирішальною умовою ефективного застосування інтерактивних методів виступає високий рівень професійної підготовки викладача. Педагог має не лише орієнтуватися в теоретичних засадах інтерактивного навчання, а й володіти інструментами його практичної

реалізації: умінням модерувати групові процеси, організовувати роботу студентів, підтримувати конструктивну комунікацію, створювати ситуації успіху та здійснювати гнучке управління навчальною взаємодією. Крім того, важливою є здатність викладача адаптувати методи до особливостей дисципліни, рівня підготовленості студентів та умов освітнього середовища. Лише за таких передумов інтерактивні технології здатні повною мірою розкрити свій потенціал у підвищенні якості професійної підготовки здобувачів освіти.

Таким чином, інтерактивні методи навчання є ефективним інструментом формування комунікативної компетентності студентів, який поєднує розвиток критичного мислення, практичних навичок та міжособистісної взаємодії. Вони дозволяють студентам відчути себе активними учасниками навчального процесу, що безпосередньо впливає на успішність засвоєння матеріалу та розвиток соціальних навичок, необхідних у професійному житті.

Висновки. Інтерактивні методи навчання підтверджують свою високу ефективність як інструмент формування комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти, оскільки саме вони забезпечують активне залучення здобувачів до навчального процесу, стимулюють самостійність мислення та підвищують мотивацію до пізнання. У результаті використання інтерактивних технологій відбувається інтенсивний розвиток ключових комунікативних умінь: ефективного усного та письмового спілкування, навичок аргументування, уміння ставити запитання, аналізувати позиції співрозмовників, знаходити компроміси та працювати в команді. Такі методи сприяють не лише формуванню професійної мовленнєвої культури, але й розвитку соціальної компетентності, що є надзвичайно важливим у контексті сучасних вимог до фахівців різних галузей.

Водночас інтерактивні методи потребують усвідомленого, педагогічно виваженого застосування. Ефективність їх використання значною мірою залежить від низки чинників: специфіки навчальної дисципліни, рівня мовленнєвої і професійної підготовленості студентів, їхньої психологічної готовності до активних форм взаємодії, а також доступності матеріально-технічних ресурсів та цифрових технологій. Особливу роль відіграє компетентність викладача, який має вміти не лише володіти методикою інтерактивного навчання, а й адаптувати її відповідно до умов конкретної аудиторії, створювати психологічно комфортну атмосферу, модераторувати навчальну взаємодію та забезпечувати конструктивний зворотний зв’язок.

Крім того, важливим завданням сучасної педагогічної практики є системна підготовка викладачів до впровадження інтерактивних методів. Це охоплює не лише опанування теоретичних засад, а й набуття практичних навичок організації дискусій, ділових ігор, роботи в малих групах, проблемно-пошукових завдань, симуляцій, а також вміння інтегрувати цифрові інструменти, що розширює дидактичні можливості інтерактивного навчання.

Попри очевидні переваги, інтерактивні методи залишаються предметом подальших наукових досліджень, зокрема в аспектах їхнього впливу на когнітивний розвиток студентів, ефективності у різних спеціальностях, оптимальних моделях поєднання традиційних та інноваційних підходів, а також питаннях академічної мотивації та динаміки групової взаємодії.

Отже, інтерактивні методи навчання є потужним інструментом формування комунікативної компетентності студентів вищої школи та відкривають широкі можливості для підвищення якості освітнього процесу. Їхнє стратегічне й науково обґрунтоване впровадження здатне забезпечити підготовку фахівців нового покоління, здатних ефективно взаємодіяти, критично мислити, приймати аргументовані рішення й відповідально комунікувати в умовах динамічних соціальних і професійних викликів.

Список використаних джерел

Бількевич Н.А., Кавецька Н.А., Чернець Т.Ю. Використання інтерактивних методів навчання у медичній освіті. Медична освіта. 2019. Т. 26. № 1. С. 78-85.

Гриценко О.П. Кооперативне навчання та розвиток комунікативних навичок студентів. Наукові записки Національного ун-ту «Острозька академія». 2016. Вип. 48. С. 60-68.

Ковальчук І.С. Формування професійно-комунікативної компетентності студентів немовних закладів вищої освіти в процесі дистанційного навчання під час карантину. Науковий часопис Національного педагогічного уні-ту імені М.П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. Вип. 73.

References

Bilkevych, N. A., Kavetska, N. A., & Chernets, T. Yu. (2019). Use of interactive teaching methods in medical education. Medical Education, 26 (1), 78–85. [in Ukrainian]

Hrytsenko, O. P. (2016). Cooperative learning and the development of students’ communication skills. Scientific Notes of the National University “Ostroh Academy”, 48, 60–68. [in Ukrainian]

Kovalchuk, I. S. (2020). Formation of professional-communicative competence of non-language higher education students in the process of distance learning during quarantine. Scientific Journal of the M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects, 73, 120–

С. 120-124.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_5_2020_73(1)__29
Остапчук Д., Мирончук Н. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: теорія та практика. Освітній процес і педагогіка. 2018. № 2. С. 45-53.
Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2003. С. 19-24.
Шевченко М.С. Інтерактивні технології навчання: досвід та перспективи. *Вища освіта України.* 2021. № 5. С. 101-110.

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: 10.33842/22195203-2025-35-136-145-149

Матеріал надійшов до редакції *10. 11. 2025 р.*
Прийнято до друку *19. 11. 2025 р.*

124. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_5_2020_73(1)__29 [in Ukrainian]
Ostapchuk, D., & Myronchuk, N. (2018). Interactive teaching methods in higher education: Theory and practice. Educational Process and Pedagogy, 2, 45–53. [in Ukrainian]
Pometun, O., & Pyrozhenko, L. (2003). The modern lesson: Interactive learning technologies (pp. 19–24). Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian]
Shevchenko, M. S. (2021). Interactive learning technologies: Experience and prospects. Higher Education of Ukraine, 5, 101–110. [in Ukrainian]

Information about the author:
Boridko Olga Ruslanivna
olga.boridkoo@gmail.com
Higher education institution «Podillia State University»
12 Shevchenka Street, Kamianets-Podilsky
Khmelnytsky Region, 32316, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-145-149

Received at the editorial office *10. 11. 2025.*
Accepted for publishing *19. 11. 2025.*

УДК [378.015.31:519.83]:004.4

ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У ГРІ З ПРИРОДОЮ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Андрій Братченко, Ірина Батарейна

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Статтю присвячено використанню теорії ігор в освітньому процесі. Розглянуто основні концепції цієї математичної галузі у розділі «Ігри з природою» та широкі можливості її застосування у сучасному світі. Наведено огляд ймовірнісних моделей стратегій на основі найпоширеніших критеріїв ігор з природою: критеріїв Вальда, Севіджа, Гурвіца. Розглянуто питання ухвалення рішень педагогом за допомогою моделі стохастичної гри з природою. Особливу увагу приділено її використанню для вирішення проблеми вибору викладачем стратегії навчання в залежності від неоднорідних можливостей здобувачів. Наведено приклад використання розробленого алгоритмічного та програмного забезпечення системи прийняття рішень у грі з природою, результати комп'ютерного моделювання вирішення проблеми. Обґрунтовано доцільність застосування теорії ігор в умовах невизначеності для вибору оптимальної стратегії та зменшення витрат часу на прийняття рішень.

Ключові слова:
теорія ігор; навчальний процес; критерії прийняття рішень; методи навчання; умови невизначеності.

Resume:
Bratchenko Andrii, Batareina Iryna. Practical application of decision-making system software in the game with nature in the educational process.
The article is devoted to the use of game theory in the educational process. The basic concepts of this mathematical field in the section "Games with Nature" and the wide possibilities of its application in the modern world are considered. An overview of probabilistic models of strategies based on the most common criteria of games with nature: Wald, Savage, and Hurwitz criteria is given. This paper explores the practical application of decision-making systems software in the context of educational games that model interaction with the natural environment. The potential of using game theory as a methodological basis for the development of such games that promote the development of decision-making skills under conditions of uncertainty is considered. Particular attention is paid to the analysis of decision-making criteria that can be integrated into the software, as well as to learning methods based on game experience. The research is aimed at identifying effective approaches to the use of decision-making systems to improve the quality of the educational process by engaging students in active interaction with models of natural systems. The issue of decision-making by a teacher using the model of stochastic game with nature is considered. Particular attention is paid to its use in solving the problem of choosing a teaching strategy by a teacher depending on the heterogeneous capabilities of students. An example of the use of the developed algorithmic and software of the decision-making system in the game with nature, the results of computer modeling of the problem are presented. The expediency of applying game theory under conditions of uncertainty to choose the optimal strategy and reduce the time spent on decision-making is substantiated.

Key words:
game theory; educational process; decision-making criteria; teaching methods, conditions of uncertainty.

Постановка проблеми. Система освіти є одним з основних соціальних інститутів, діяльність якого забезпечує адаптацію нового покоління до умов реального життя. За законодавством основною метою освіти є всебічний розвиток особистості, формування здатності до самостійного прийняття рішень, професійного зростання та забезпечення рівних можливостей для розвитку та інтеграції в суспільство. (*Закон України «Про освіту»*, 2017).

Сьогодні система освіти стоїть перед завданням підвищення ефективності навчального процесу, особливо в напрямку розвитку особистісного потенціалу здобувачів освіти. Поширення проблем зі здоров'ям, зниження мотивації до навчання, перевантаження навчальними програмами, відірваність від освітнього процесу пов'язані не тільки з об'єктивними умовами (воєнні дії, відсутність доступу до мережі Інтернет, навчальної літератури, недосконалістю навчальних програм), а й складнощами, з якими стикаються педагоги під час організації і проведення занять.

В Україні все більше спостерігається зміщення системи освіти в бік особистісно-орієнтованої педагогіки, тому одним з основних завдань педагога стає вибір найкращої стратегії навчання для розвитку інтересу здобувача до опанування знань та практичного їхнього застосування для забезпечення якості освіти. Таку задачу можна вирішити, використовуючи різні методи навчання в залежності від індивідуальних особливостей здобувачів. Методи теорії ігор можуть стати потужним інструментом у прийнятті оптимальних рішень під час вибору навчальної стратегії, адже вони дозволяють моделювати різноманітні сценарії, аналізувати і мінімізувати ризики та вигоди від альтернативних підходів.

Доцільність звернення до обраної проблеми підтверджується вимогами нормативно-правових документів: Закону України «Про освіту» (2017), Указу Президента України «Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 14 травня 2021 року «Про Стратегію людського розвитку» (2021), розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки» (2022), Наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Стратегічного плану діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року» (2024).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження теоретичних і практичних аспектів застосування теорії ігор представлені у працях багатьох науковців, серед яких А. Катренко, І. Коваленко, О. Вентцель, Н. Кунда та інші.

Вагомий внесок у розвиток цього напряму зробили зарубіжні дослідники, зокрема Дж. Нейман, О. Моргенштерн, Г. Оуен, Е. Мулен, Дж. Данціг, Р. Ауманн, Т. Шеллінг та інші Значна частина уваги провідних науковців у галузі теорії ігор зосереджена на аналізі стохастичних, еволюційних і динамічних повторювальних ігор. Дослідженням проблем вибору та застосування методів навчання значну увагу приділяли відомі педагоги А. Алексюк, Я.- А. Коменський, Й.- Г. Песталоцці, А. Дістервег, К. Ушинський, Л. Занков, та інші.

Формулювання цілей статті. Метою роботи є дослідження сучасних підходів до використання методів теорії ігор та їхнього застосування як раціонального підходу в освіті на прикладі програмного застосування системи розрахунку методів з теорії ігор при виборі методів навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У математичному моделюванні оптимальні стратегії та рішення почали пропонувати ще у XVIII столітті з виникненням економічної теорії. А. Курно та Ж. Бертран у наступному столітті аналізували завдання виробництва в умовах олігополії, які згодом стали прикладами теорії ігор, французький математик Е. Борель (1871–1956) почав вивчати та систематизувати матричні ігри. Окремі фундаментальні ідеї були незалежно сформульовані А. Вальдом (1902–1950), який заклав основи нового підходу до статистичної теорії прийняття рішень.

Назва цієї галузі досліджень, на думку професорів математики Morton D. Davis та політики Steven J. Brams, може бути трохи хибною, адже теорія ігор зазвичай не має нічого спільного з веселощами чи легковажністю, часто асоційованими з іграми (Brams, Davis, 1999).

Теорія ігор, розроблена John von Neumann (Джоном фон Нейманом) і Oskar Morgenstern (Оскаром Моргенштерном), була створена для вирішення економічних задач. У своїй праці «Theory of Games and Economic Behavior» (Теорія ігор та економічної поведінки) у 1944 році вони довели, що традиційна математика не відповідає потребам економіки, адже економічні відносини можна порівняти з грою, де учасники прогнозують покрокові дії один одного (Neumann, & Morgenstern, 1953). Це призвело до необхідності створення нової математичної дисципліни, яку вони назвали теорією ігор. У 1950-х роках подальший розвиток цього напряму здійснив Джон Неш, який визначив математичні основи для аналізу конкуренції між учасниками зі змішаними інтересами.

Сьогодні теорія ігор – багатовекторна математична теорія, яка дає можливість моделювання різноманітних процесів при використанні великої кількості факторів та критеріїв, за якими проводиться аналіз ігрових ситуацій. До основних характеристик математичних моделей ігрової ситуації належать наявність декількох учасників (*гравців*), варіабельність дій кожного гравця (*стратегій*) та чітко визначені результати цих дій, які відображають функції виграшу кожного з учасників. Спеціалізованою моделлю теорії ігор є «гра з природою», де «природа», на відміну від раціональних учасників (гравців), не має свідомих намірів, але її вплив представлений стохастичними процесами (невизначеністю, випадковістю). Тобто «природа» є узагальненим поняттям учасника гри, який не переслідує своїх цілей. За допомогою ігор з природою вірогідне моделювання можливих сценаріїв та оцінка ймовірностей різних результатів.

Прикладне застосування теорії ігор, в основному, зосереджено на вирішенні задач в економіці, менеджменті та маркетингу, політиці, а також у біології. Найбільш поширеним є використання методів теорії ігор у менеджменті та економіці. Математичні моделі з цих галузей лягли в основу для сучасних теорій оподаткування, міжнародної торгівлі, монетарної економіки та теорії виробничих організацій. Проте, як зазначає в своєму дослідженні П. Кравець, математичний апарат теорії ігор поки що не знайшов широкого застосування для прийняття рішень під час розв'язування технічних задач (Кравець, 2014, с. 129).

Сьогодні, в умовах тимчасових обмежень організації освітнього процесу, спричинених умовами воєнного стану, виникла необхідність пошуку й застосуванні нових підходів до навчання здобувачів у закладах вищої освіти з метою підготовки висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців на ринку праці.

При організації навчального процесу викладачі постійно стикаються з проблемою оптимального вибору методів та технологій навчання, особливо у дистанційному форматі. Під час вибору взаємодії з певним контингентом здобувачів освіти необхідно обрати найбільш ефективні технології.

Методи навчання є одним з ключових елементів навчального процесу. Без належно підібраних методів педагогічної та навчальної діяльності важко реалізувати поставлені цілі та завдання, а отже, досягнути необхідних результатів. Метод навчання – комплексний об'єкт, що включає різні форми і прийоми взаємопов'язаної роботи викладача та здобувача, а також конкретні дії та операції, які сприяють ефективному виконанню навчальних завдань.

Відомий педагог, професор В. Чайка, у підготовленому ним посібнику «Основи дидактики» (2011), узагальнюючи інформацію,

викладену у дидактичній літературі, наводить перелік факторів, які впливають на вибір методів навчання. «Серед них: цілі навчання; рівень мотивації навчання; реалізація принципів і закономірностей навчання; зміст, який необхідно реалізувати; кількість і складність навчального матеріалу; рівень підготовленості здобувачів; вік і працездатність учнів; сформованість навчальних навичок; час навчання; матеріально-технічні та організаційні умови навчання; характер взаємин між учителем і учнями; кількість учнів у класі; рівень підготовленості вчителя; тип і структура заняття; специфіка предмета» (Чайка, 2011, с. 131).

У нашій статті поняття «методи навчання», тобто прийняття рішення про їхній вибір, замінимо на «стратегію», бо будемо використовувати теорію ігор, де застосовується цей термін. Основною метою теорії ігор є розуміння, як гравці можуть оптимізувати свої стратегії (рішення) для досягнення найкращих результатів. Тут «гра» являє собою формалізоване відображення стратегічної ситуації, а стратегія гравця – це набір правил, що визначають його вибір при будь-якому особистому ході, враховуючи конкретні обставини. Оптимальною є стратегія, яка дає гравцеві (у нашому випадку – викладачу) найбільший гарантований виграш (досягнення найкращого рівня засвоєння знань).

Усі фактори, що впливають на вибір стратегії, наводити немає сенсу, бо метою статті є наочне представлення ефективності застосування теорії ігор, а не вирішення конкретного питання. Тому візьмемо фактори впливу, які дуже поширені на сьогодні у здобувачів освіти, такі як рівень підготовленості здобувачів та їхні когнітивні функції, що останнім часом знижені у певного відсотка студентів за рахунок ПТСР.

За даними спостереження служби психологічної підтримки Masaryk University (Чехія) у 98% відсотків українських студентів є ознаки ПТСР (*Інноваційні траєкторії*, 2024), за даними, наведеними у вітчизняних джерелах: дослідження «Індекс майбутнього (Індекс добробуту дітей)», яке розроблене за ініціативи Фундації Олени Зеленської та Київської Школи Економіки і за підтримки Дитячого фонду ООН (UNICEF) в Україні (*Індекс майбутнього*, 2023, с. 17) та на веб-ресурсі Міністерства охорони здоров'я України (*Веб-ресурс МОН*, 2024), такі ознаки є у 20-44% осіб. У цій статті приймемо 40%, адже знаходження показника, що відповідає дійсності – не є метою статті.

*Стратегія пасивного навчання С*1, відома як метод готових знань, характеризується професором науки та освітніх технологій в Університеті штату Каліфорнія Norman Herr (Норман Герр) як «"traditional class": lecturing instructor verbalizing information to passive note-taking students. instructor is "verbal" textbook» («традиційний клас»: інструктор, який читає лекцію, вербалізує інформацію студентам, які пасивно конспектують. Викладач – це «словесний» підручник») (Herr, 2007). Здобувачам необхідно засвоїти викладену інформацію та навчитися правильно її використовувати. Цей метод досі переважає завдяки швидкості передачі інформації.

Стратегія активного навчання С2. «The instructor strives to create a learning environment in which the student can learn to restructure the new information and their prior knowledge into new knowledge about the content and to practice using it» (Стратегія активного навчання передбачає створення середовища, де здобувач може навчитися трансформувати знання та нову інформацію, а також практикувати їх використання) (McManus, 2001, с. 425). Викладач при використанні цієї стратегії стимулює активність здобувачів для пошуку варіантів рішень.

*Стратегія інтерактивного навчання С*3. Інтерактивне навчання відрізняється тим, що нові знання не даються в готовому вигляді. Учень повинен добути їх самостійно, що формує критичне мислення. Акцент ставиться на діалозі, співпраці між студентами та викладачем. Основними методами інтерактивного навчання є візуалізована лекція, дискусія, мозковий штурм, моделювання ситуацій, інтеграційні ігри тощо (Шевчук, Фендрих, 2005). Навчання, що ведуться за інтерактивною методикою, – як зазначають автори, – вчать через практику використовувати вміння і талант кожної окремої особи для блага цілого колективу(*Там само*, с. 26).

Застосування окремо стратегій С1, С2 та С3 залежно від можливостей кожного здобувача тут неможливе, але можна обрати найкращу стратегію для певної групи з урахуванням чинників, що впливають на результативність навчання. Використання теорії ігор з природою дозволить нам продемонструвати варіанти вирішення цього завдання.

Моделювання освітнього процесу із застосуванням теорії ігор. Методи навчання, як було вже зазначено вище, ми називаємо стратегіями – це стратегії гравця (викладача) у грі з природою. Другий учасник гри (природа) – певні фактори, які характеризують здобувачів за різними критеріями. Вище ми визначилися, що в цьому прикладі будемо розглядати рівень підготовленості здобувачів (вхідні знання) та їхні когнітивні функції. Поєднання цих характеристик будемо називати стратегіями природи, які можуть виглядати наступним чином:

З1 – здобувач добре підготовлений та має досить високий рівень мислення;

З2 – здобувач добре підготовлений, але має певні когнітивні порушення;

З3 – здобувач з низьким рівнем підготовки, але має досить високий рівень мислення;

З4 – здобувач з низьким рівнем підготовки та когнітивними порушеннями.

Наступний крок – складання матриці гри для визначення оптимальної стратегії навчання у грі з природою. Рядки матриці представляють стратегії навчання, а стовпці певні характеристики здобувачів освіти. На перетині рядків і стовпців розміщуються умовні бали оцінювання.

Бали, ще раз акцентуємо, – умовні, але їхній вибір зумовлений тим, що здобувачі освіти, які в нас позначені як З1, як правило за сприятливих обставин досягають високого рівня знань при застосуванні викладачем стратегій С1 та С2, тобто пасивного та активного навчання, але при використанні суто інтерактивного методу з огляду на різні здібності учнів середній бал дещо зменшується. Слід зазначити, що спроб класифікацій інтерактивних методів багато, але поки що немає єдиної, яка б враховувала всі критерії та характеристики. У наш час застосовується їх все більше, багато з них є експериментальними та не завжди вдалими, тому і середній бал у цій групі дещо нижчий. Метод активного навчання у здобувачів, що позначені як З2, тобто із зниженими когнітивними функціями, викликає інтерес до навчання. Вони активно включаються до діалогу, виконують завдання проблемно-пошукового характеру. Але здобувачі, позначені у нас як З1 та З2, тобто здобувачі з низьким рівнем підготовки, які в силу різних обставин (відсутність доступу до мережі інтернет, проживання на близьких до лінії зіткнення територіях, де безпека є пріоритетом, тривале лікування тощо) мають певні прогалини у знаннях, досить невпевнено себе почувають при застосуванні активних методів, а за допомогою інтерактивних методів включаються у команду, стають активними учасниками процесу, що дозволяє запобігти проявам тривожності, надмірному розумовому навантаженню.

Таблиця 1

Матриця гри

	З1	З2	З3	З4
С1	100	60	60	40
С2	100	80	40	40
С3	80	60	80	60

Стохастична невизначеність. За даними Українського центру оцінювання якості освіти (УЦОЯО) у 2024 році 14,4% учасників не склали іспит НМТ (не складеним іспит вважається, якщо не подолати поріг хоча б з одного предмета) (*Звіт про НМТ*, с. 55). У даній статті ми не будемо детально аналізувати рівень підготовки абітурієнтів за предметами, територією тощо. Але ж із звіту УЦОЯО видно середній бал – 143,7. Якщо округлити для зручності та наочності цю цифру, можна умовно прийняти, що 80% майбутніх здобувачів вищої освіти мають достатній рівень підготовки, тоді як решта – низький. Застосуємо ці показники для наших розрахунків, тобто Р(Вп) = 0,8, Р(Нп) = 0,2. Серед майбутніх здобувачів з високим рівнем підготовки (Вп) половина з високим рівнем мислення (Вм), інші мають певні порушення (Кп), тому умовні вірогідності будуть виглядати наступним чином: Р(Вм │ Вп) = 0,5, Р(Кп │ Вп) = 0,5. Серед здобувачів з низьким рівнем підготовки (Нп) тих, що мають досить високий рівень мислення (Вм) 40%, відповідно з когнітивними порушеннями (Кп) 60%, тобто Р(Вм │ Нп) = 0,4, Р(Кп │ Нп) = 0,6

Розподіл ймовірностей стратегій природи буде наступним:

р1=Р(П1)=Р(Вп*Вм)=Р(Вп) Р(Вм │ Вп)=0,4

р2=Р(П2)=Р(Вп*Кп)=Р(Вп) Р(Кп │ Вп)=0,4

р3=Р(П3)=Р(Нп*Вм)=Р(Нп) Р(Вм │ НС)=0,08

р4=Р(П4)=Р(Нп*Кп)=Р(Нп) Р(Кп │ НС)=0,12

Математичні очікування виграшів при використанні всіх стратегій навчання:

$$)\sum_{j=1}^{4} p_j * a_j \,, i = 1{,}2{,}3$$

Так розрахунок середнього виграшу при використанні стратегії С1 (метод готових знань) такий:

М (С1) = 100 • 0,4 + 60 • 0,4 + 60 • 0,08 + 40 • 0,12 = 40 + 24 + 4,8 + 4,8 = 73,6.

За аналогією розраховуються середні виграші при застосуванні стратегій С2 та С3.

М (С2) = 00 • 0,4 + 80 • 0,4 + 40 • 0,08 + 40 • 0, 12 = 40 + 32 + 3,2 + 4,8 = 80.

М (С3) = 80 • 0,4 + 60 • 0,4 + 80 • 0,08 + 60 • 0, 12 = 32 + 24 + 6,4 + 7,2 = 69,6.

М (С1) = 73,6, М (С2) = 80, М (С3) = 69,6.

Таким чином, за заданими критеріями найбільш вдалою буде стратегія С2 (активне навчання) за критерієм максимізації середнього результату

Використовуючи критерій мінімального середнього ризику за допомогою розробленого програмного забезпечення можна досягти того ж результату.

При використанні критерію мінімального середнього ризику результат буде таким самим. Матриця ризиків буде приймати вигляд, як у таблиці 2.

Таблиця 2

Матриця ризиків

	31	32	33	34
С1	0	1	1	1
С2	0	0	2	1
С3	1	1	0	0

Значення середніх ризиків стратегій) $\sum_{j=1}^{4} p_j * r_j$ будуть такі:

Mr (*C*1) = 0,60, *Mr* (*C*2) = 0,28, *Mr* (*C*3) = 0,80. Мінімальний ризик при виборі стратегії активного навчання (0,28)

Застосування цього методу не гарантує оптимального рішення, але можна говорити про ймовірності того чи іншого результату.

Прийняття рішень в умовах відсутності інформації про розподіл ймовірностей стратегій природи. Якщо розподіл здобувачів за критеріями невідомий, можна розглянути найбільш поширені критерії – Вальда, Севіджа, Гурвіца.

Першим розглянемо критерій Вальда, за яким варто обирати стратегію, яка за несприятливої стратегії іншого гравця дозволить гарантувати якомога більший виграш. Визначаємо величину

$\alpha = \alpha_i = \alpha_j$ та встановлюємо, якій з стратегій А він відповідає. Бачимо, что $\alpha = (40{,}40{,}60) = 60$, тобто вибір стратегії інтерактивного навчання (С3) забезпечить рівень знань не нижче 60 балів, а інші методи навчання не виключають більш низькі показники – 40б.

Наступним застосуємо критерій Севіджа, який спрямований на мінімізацію максимальних ризиків $S = r_j$.

$S = (1{,}2{,}3) = 1$, тому потрібно використовувати стратегії *C*1 та *C*3. Стратегію *C*2 (активне навчання) не використовуємо через наявність більш значного ризику, який пов'язаний з категорією З3 – здобувач з низьким рівнем підготовки, але з досить високим рівнем мислення.

Критерій мінімакс заснований на крайньому оптимізмі, при цьому обирається стратегія, що дає найбільший виграш за сприятливих умов

$$S = a_j$$

Так бачимо, що $S = 100$, та цьому відповідає вибір методів пасивного та активного навчання, тобто стратегії С1 та С2.

За критерієм Гурвіца знайдемо компроміс між критеріями мінімакса та Вальда. Тому розрахуємо:

$$H = \left[\rho a_j + (1 - \rho) a_j\right]$$

де ρ – *коефіцієнт песимізму* $(0 \le \rho \ge 1)$, та виберемо відповідний рядок у матриці гри. Для опису подальших розрахунків значення виразу у квадратних дужках назвемо Е. Максимальному оптимізму, тобто критерію мінімакса відповідає ρ=0, а максимальному песимізму (критерію Вальда) ρ=1. Чим більша шкода від вибору стратегії, тим ближче до 1 слід задавати ρ.

Таблиця 3

Дані для застосування критерію Гурвіца

	31	32	33	34	a_j	a_j
С1	100	60	60	40	40	100
С2	100	80	40	40	40	100
С3	80	60	80	60	60	80

Наприклад, приймемо ρ = 0,85 та розрахуємо значення Е. При використанні даних таблиці 3, для стратегій С1 та С2 розрахунок буде мати вигляд: Е = 0,85 • 40 + 0,15 • 100 = 49. Для стратегії С3: Е = 0,85 • 60 + 0,15 • 80 = 63. Таким чином, оптимальною є стратегія інтерактивного навчання.

Застосування програмного забезпечення (програмна реалізація системи розрахунку методів з теорії ігор). Програмна реалізація виконана мовою Python з використанням бібліотеки Tkinter, інструменти котрої були застосовані для розробки інтерфейсу. Ця програма реалізує математичні розрахунки, необхідні для застосування методів «Пошуку ціни гри», «Економічної матричної гри» та «Ігор з природою».

Розроблений програмний продукт орієнтований на застосування в якості інструменту підтримки та оптимізації прийняття рішень. В його основу покладено ймовірнісні моделі стратегій на основі найпоширеніших критеріїв ігор з природою: критеріїв Вальда, Гурвіца, Байєса, Лапласа та Севіджа.

Основними *завданнями* програмного продукту є:

- пошук оптимальної стратегії в іграх з природою;
- скорочення часу та витрат на прийняття рішень, вибір дій, або, конкретно, вибір користувачем (гравцем) своєї стратегії;
- відображення часу, затраченого на розрахунки;
- порівняння та загальний аналіз методів теорії ігор та аналіз окремих методів при зміні параметрів.

Стартове вікно програми представлене наступним чином (рис. 1):

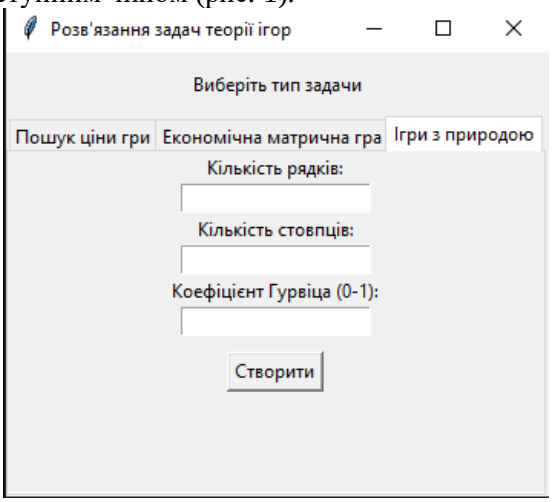

Рис. 1. Стартове вікно та вкладка програми «Ігри з природою»

Воно містить назву програми, підпис над вкладками та три вкладки, кожна з яких відповідає за свій тип задачі.

Відкрита вкладка містить поля для задання розмірності матриці та коефіцієнту Гурвіца (значення λ), кнопку для створення матриці заданого розміру.

Після натискання на кнопку «Створити», з'являються дві додаткові кнопки: «Вибір критерію» та «Графік критеріїв».

Перша дозволяє обрати бажаний критерій, за яким буде виводитися підсумок оптимальності стратегії з проміжними даними, а друга викликає графік, який демонструє статистику того, скільки раз програма вважає оптимальною той чи інший критерій. Приклад роботи програми наведений на рис. 2.

Застосовуючи це програмне забезпечення системи теорії ігор, використовуючи різні критерії, отримаємо ряд рекомендацій для вибору стратегій навчання, які були розраховані вище (рис. 3, 4).

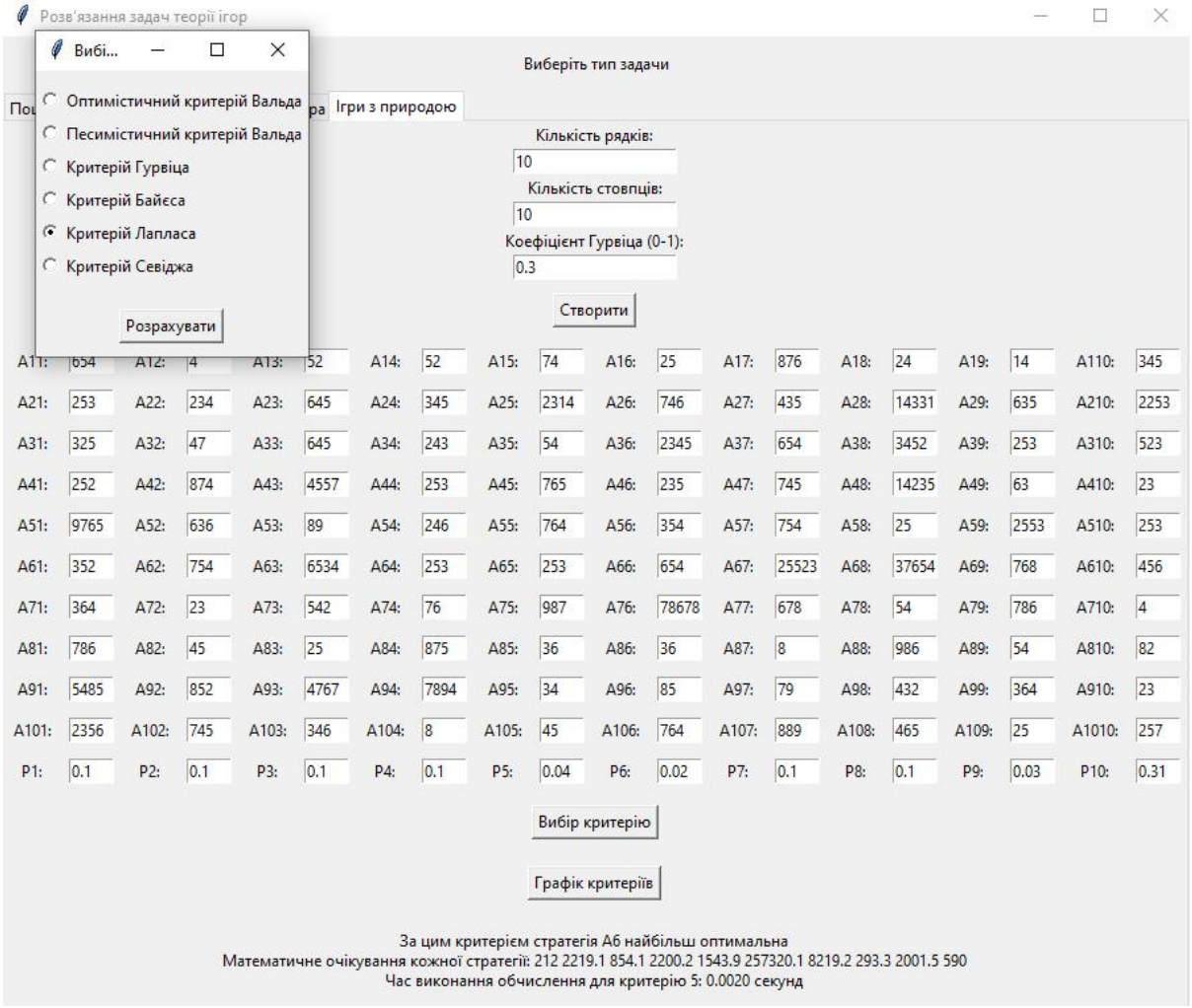

Рис. 2. Наочне представлення роботи програмного продукту

Рис. 3. Результати математичного моделювання вибору стратегії за критеріями Вальда (песимістичний та оптимістичний) та Гурвіца

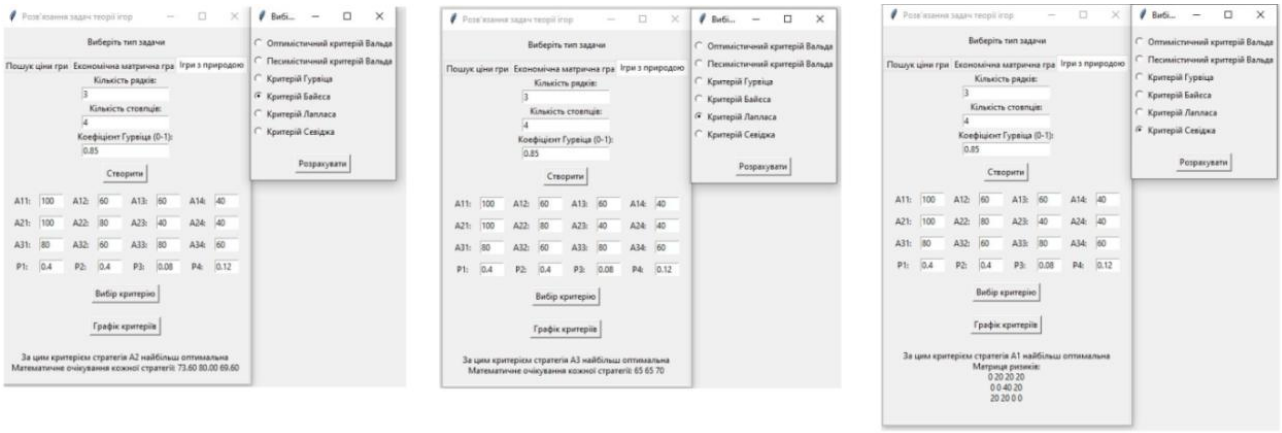

Рис. 4. Результати математичного моделювання вибору стратегії за критеріями Байєса, Лапласа та Севіджа

За допомогою цієї ж програми отримаємо діаграму, зображену на рис. 5:

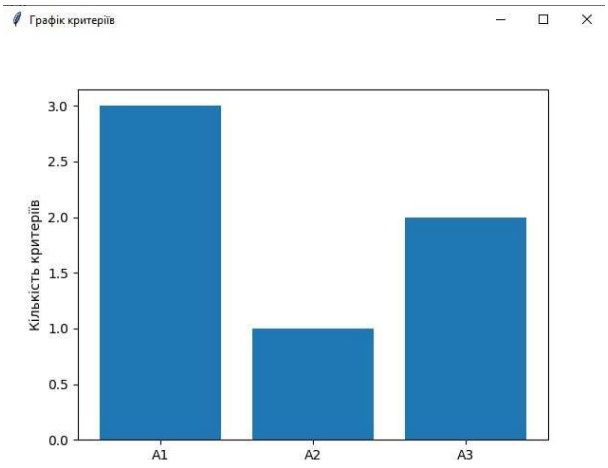

Рис. 5. Графік критеріїв

Висновки. У процесі роботи були розглянуті основні аспекти теорії ігор у розділі «Ігри з природою» та її використання в освітній сфері. Обґрунтовано доцільність застосування теорії ігор в умовах невизначеності для вибору оптимальної стратегії та зменшення витрат часу. Методи математичного моделювання сприяють визначенню оптимальних стратегій у різних ситуаціях, тому до основних переваг використання теорії ігор у навчальному процесі належать:

1. Допомога у визначенні ситуацій (станів гри), які є ефективними, справедливими, оптимальними або рівноважними, та аналіз їхніх властивостей і способів досягнення.
2. Можливість прогнозування стратегій і дій станів природи на основі статистичних даних та розробка відповідних реакцій.
3. Сприяння вибору найкращої стратегії або дії серед кількох альтернатив.
4. Орієнтація на досягнення максимально можливого результату.

Використання цих методів на практиці дає можливість досягти максимальної ефективності навчального процесу.

Застосування цієї програмної системи дозволить не лише оптимізувати прийняття рішень, але й сприяти ефективному управлінню в різних галузях. Подальші дослідження в цьому напрямку відкривають нові перспективи не лише для теоретиків, але й для практиків, що прагнуть запровадити інноваційні підходи до вирішення складних стратегічних завдань.

Список використаних джерел

Закон України «Про освіту». (2017). *Голос України*. (178–179). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

Кравець, П.О. (2014). Адаптивні стратегії прийняття рішень у грі з природою. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Інформаційні системи та мережі: збірник наукових праць*. Львів: Видавництво Львівської політехніки. 128–134. URL: https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2019/apr/15989/vis673ism-128-134.pdf

Індекс майбутнього (Індекс добробуту дітей 2023). (2023). Пілотне дослідження добробуту дітей в Україні. URL: https://www.zelenskafoundation.org.ua/?fbclid=IwAR23e2JKhvgSHSUSHScCRUJLPN8nEBz_tZGq3ofbEai2LdKJbFRaYAYJZt4

Інноваційні траєкторії розвитку психологічних служб закладів вищої освіти в умовах викликів і змін: матеріали

References

Law of Ukraine “On Education”. (2017). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian]

Brams, Steven J., & Morton D. Davis. (1999). The prisoner’s dilemma in game theory in Two-person variable-sum games. *Encyclopedia Britannica*. URL: https://www.britannica. com/science/game-theory/The-prisoners-dilemma (дата звернення 26.12.2024) [in English]

Chaika, V.M. (2011). Fundamentals of Didactics: a textbook. Kyiv: Academvydav. Elektronne vydannia PDF. ISBN 978-617-572-012-7. [in Ukrainian]

Shevchuk, P.I. & Fenryk, P. (2005). Interactive teaching methods: a textbook. Szczecin, Poland: WSAP. URL: https://www.calameo.com/books/0006593175d089d38e4ac. [in Ukrainian]

круглого столу в рамках ІІ міжнар. науково-практичної конференції «Сучасна вища освіта: досягнення, виклики та перспективи розвитку в умовах невизначеності». (2024). Запоріжжя: МДПУ ім. Б. Хмельницького.

Міністерство охорони здоров'я України. (n.d.). (2024). Кількість пацієнтів зі встановленим діагнозом ПТСР в Україні зростає. Що треба знати про посттравматичний стресовий розлад. URL: https://moz.gov.ua/uk/kilkist-pacientiv-zi-vstanovlenim-diagnozom-ptsr-v-ukraini-zrostae-scho-treba-znati-pro-posttravmatichnij-stresovij-rozlad

Український центр оцінювання якості освіти. (2024). *Офіційний звіт про результати НМТ у* 2024 *році. Том* 1. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/09/ZVIT-NMT_2024-Tom-1.pdf

Чайка, В.М. (2011). *Основи дидактики:* навчальний посібник. Київ, Україна: Академвидав. URL: https://textbook.com.ua/pedagogika/1473451780/s-15

Шевчук, П.І., & Фенрих П. (2005). *Інтерактивні методи навчання: навчальний посібник.* Щецін: WSAP. URL: https://www.calameo.com/books/000659 3175d089d38e4ac

Brams, Steven J., & Morton D. Davis. (1999). The prisoner's dilemma in game theory in Two-person variable-sum games. *Encyclopedia Britannica*. URL: https://www.britannica.com/science/game-theory/The-prisoners-dilemma (дата звернення 26.12.2024)

McManus, D.A. (2001). The two paradigms of education and the peer review of teaching. *NAGT Journal of Geoscience Education. Vol. 49* (6), 423-434.

Von Neumann, J., & Morgenstern, O. (1953). *Theory of games and economic behavior*. (3rd, expanded ed., 5th printing). Princeton, NJ: Princeton University Press. (Origignal work published 1944) [in English]

Herr, N. (2007). Passive vs. active learning. In *The Sourcebook for Teaching Science*. URL: https://www.csun.edu/science/ref/pedagogy/active-passive/active-passive-learning.html (дата звернення 26.12.2024)

Future Index (Children's well-being index 2023): a pilot study of children's well-being in Ukraine. (2023). URL: https://www.zelenskafoundation.org.ua/?fbclid=IwAR23e2JKhvgSHSUSHScCRUJLPN8nEBz_tZGq3ofbEai2LdKJbFRaYAYJZt4 [in Ukrainian]

Herr, N. (2007). Passive vs. active learning. In *The Sourcebook for Teaching Science.* URL: https://www.csun.edu/science/ref/pedagogy/active-passive/active-passive-learning.html (date of application 26.12.2024) [in English]

Innovative trajectories in the development of psychological service in higher education institutions under conditions of challenges and changes: materialy kruhloho stolu v ramkakh II mizhnar. naukovo-praktychnoyi konferentsiyi «Suchasna vyshcha osvita: dosyahnennya, vyklyky ta perspektyvy rozvytku v umovakh nevyznachenosti». (2024, October 5). Zaporizhia, Ukraine: Melitopol State Pedagogical University [in Ukrainian]

Kravets, P.O. (2014). Adaptive decision-making strategies in the game with nature. U Informatsiyni systemy ta merezhi: zbirnyk naukovykh prats (s. 128-134). Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politehniky. [in Ukrainian]

McManus, D.A. (2001). The two paradigms of education and the peer review of teaching. *NAGT Journal of Geoscience Education. Vol. 49* (6), 423-434 [in English]

Ministry of Health of Ukraine. (n.d.). The number of patients diagnosed with PTSD in Ukraine is increasing: What you need to know about post-traumatic stress disorder. URL: https://www.zelenskafoundation.org.ua/?fbclid=IwAR23e2JKhvgSHSUSHScCRUJLPN8nEBz_tZGq3ofbEai2LdKJbFRaYAYJZt4 [in Ukrainian]

Ukrainsky zentr otsinyuvannia yakosti osvity. (2024). Official report on the results of NMT in 2024 [ofitsiinyi zvit pro rezultaty NMT u 2024 rotsi] (Vol.1). URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/09/ZVIT-NMT_2024-Tom-1.pdf [in Ukrainian]

Von Neumann, J., & Morgenstern, O. (1953). *Theory of games and economic behavior*. (3rd, expanded ed., 5th printing). Princeton, NJ: Princeton University Press. (Origignal work published 1944) [in English]

Відомості про авторів:
Братченко Андрій Сергійович
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, м. Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

Батарейна Ірина Олександрівна
shubinsur@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, м. Запоріжжя
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-150-157

Матеріал надійшов до редакції 21. 08. 2025 р.
Прийнято до друку 21. 09. 2025 р.

Information about the authors:
Bratchenko Andrii Serhiiovych
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Batareina Iryna Oleksandrivna
shubinsur@ukr.net
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-150-157

Received at the editorial office 21. 08. 2025.
Accepted for publishing 21. 09. 2025.

УДК: 378.091.212:54

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Тетяна Дюжикова, Олександр Максимов, Ірина Кулик

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Проаналізовано стан підготовки майбутніх учителів хімії в системі вищої освіти, виявлено основні суперечності між їхньою підготовкою у закладі вищої освіти та майбутньою педагогічною діяльністю в загальноосвітньому закладі. Показано основні проблеми в підготовці майбутніх учителів хімії у педагогічному закладі вищої освіти. Розглянуто основні складові навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя хімії в умовах освітніх реформ України, теоретичні підходи, сучасні методичні засоби, практичну підготовку, критерії професійної компетентності та педагогічні умови ефективної підготовки. Обґрунтовано актуальність оновлення змісту й методів підготовки хімічних кадрів у контексті Концепції Нової української школи, цифровізації освіти, переходу до компетентнісної моделі та необхідності формування в здобувачів вищої освіти професійних, методичних, комунікативних і дослідницьких компетентностей.

Ключові слова:
підготовка вчителів хімії; вища освіта; навчально-методичне забезпечення; професійна компетентність.

Resume:
Diuzhykova Tetiana, Maksymov Oleksandr, Kulyk Iryna. Educational and methodological provision of training of future chemistry teachers in modern conditions.
The article analyzes the current state of future chemistry teachers' training in the higher education system and identifies the main contradictions between their preparation in higher education institutions and their future pedagogical activities in general secondary schools. The key issues in the preparation of future chemistry teachers in pedagogical higher education institutions are highlighted. The main components of educational and methodical support for the professional training of future chemistry teachers in the context of Ukraine's education reforms are considered, including theoretical approaches, modern methodological tools, practical training, criteria for professional competence, and pedagogical conditions for effective preparation. The relevance of updating the content and methods of chemistry personnel training is substantiated in the context of the Concept of the New Ukrainian School, the digitalization of education, the transition to a competence-based model, and the necessity of forming professional, methodological, communicative, and research competencies in higher education students.

Key words:
chemistry teachers' training; higher education; educational and methodical support; professional competence.

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються останнім часом у нашому суспільстві, воєнний стан країни не могли не вплинути на систему освіти, перспективи розвитку якої визначені Законом України «Про вищу освіту», Стратегією розвитку вищої освіти на 2022-2032 роки, Концепцією «Нова українська школа», оновленими стандартами підготовки педагогічних кадрів. Стратегією розвитку вищої освіти ставиться на меті – забезпечення підготовки високоосвічених і кваліфікованих фахівців, здатних до професійного зростання та мобільності в умовах інформатизації суспільства, дистанційної і змішаної освіти та розвитку нових технологій навчання. Зміни якості освіти передбачають створення такої системи освіти, яка гарантує умови для повноцінного якісного її забезпечення на всіх рівнях. Нові стандарти освіти вимагають від учителя не лише глибоких фахових знань із хімії, а й умінь організовувати дослідницьку діяльність, застосовувати міжпредметні зв'язки, використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні засоби та методики формування компетентностей учнів. Це, у свою чергу, потребує якісного навчально-методичного забезпечення освітнього процесу у вищій школі – від програм навчальних дисциплін до готових методичних розробок уроків, лабораторних практикумів, цифрових ресурсів і матеріалів для педагогічної практики.

Враховуючи зазначене, проаналізуємо стан підготовки майбутніх учителів хімії в педагогічних закладах вищої освіти. За останні роки у загальній середній освіті відбулися суттєві зміни. Впроваджені програми інтегрованих курсів, учні навчаються в школах і класах різного типу та профілю. Кожна з профільних шкіл (гуманітарного, природничо-наукового та фізико-математичного напряму) має свої специфічні цілі хімічної підготовки учнів, які відображаються у змісті та технологіях хімічної підготовки учнів таких шкіл. Однією з особливостей розвитку сучасної загальноосвітньої школи є наявність значної кількості альтернативних підручників з хімії. А це висуває нові вимоги до якості підготовки вчителів хімії.

Сучасний випускник педагогічного закладу вищої освіти має бути готовим до роботи в школах різного типу та профілю, повинен уміти організувати навчання хімії за альтернативними програмами та підручниками на різних рівнях засвоєння знань учнями. У таких умовах перед майбутнім учителем хімії найбільш гостро постає завдання вивчення матеріалу з різних джерел, його аналіз, відбір змісту, що найбільш повно відповідає даній педагогічній меті. Для сучасного вчителя хімії готовність до самостійного набуття знань, як однієї з найважливіших професійних якостей, стає ще більш актуальною.

Таким чином, тенденція, що намітилася у шкільній хімічній освіті, ставить перед педагогічними закладами вищої освіти нові

завдання. Зокрема, змінюються критерії та основи професійної майстерності вчителя хімії. Ці основи професійної майстерності можна визначити як синтез хімічних знань, умінь і навичок, необхідних для успішної роботи в школах різного типу; готовність до професійної самоосвіти, правильне розуміння цілей і завдань навчання хімії в основній загальноосвітній та профільній школах; володіння сучасними педагогічними технологіями навчання хімії у цих навчальних закладах; здатність ефективно здійснювати успішне навчання учнів хімії, їхнє виховання та розвиток у цьому процесі. Наш досвід показує, що під час навчання у закладі вищої освіти у студента, як правило, майже не формується необхідний для вирішення поставлених завдань рівень основ професійної майстерності. Знання більшості випускників педагогічних закладів вищої освіти недостатньо професійно орієнтовані і часто мають формальний характер. Майбутні вчителі хімії не мають повного розуміння міжпредметних зв'язків хімічних дисциплін, що вивчаються у закладі вищої освіти, їхньої ролі у побудові шкільного курсу хімії; не досягається необхідний рівень сформованості вмінь та навичок у використанні наявних хімічних знань для обґрунтування логічної структури шкільного курсу хімії. У багатьох випускників педагогічних ЗВО немає чіткого розуміння цілей вивчення хімії у школах різного профілю, не сформовано правильне розуміння сутності диференційованого підходу до навчання хімії. Молоді вчителі відчувають труднощі у виборі сучасних ефективних технологій навчання хімії особливо у дистанційних умовах.

За даними опитування молодих учителів хімії Запорізької області, лише 35% цілком задоволені тим, як їх знайомлять під час навчання у ЗВО з особливостями роботи вчителя і з тими процесами, що відбуваються у сучасній школі. Знайомством із новими педагогічними технологіями та передовим педагогічним досвідом задоволені лише 20%. Вважають, що можуть добре організувати активну роботу учнів на уроці 68% учителів, а формувати в учнів уміння самостійної навчальної діяльності – 51%.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам підготовки майбутнього вчителя хімії присвячено численні українські праці: теоретичні дослідження структури професійної підготовки, методичні розробки лабораторних практикумів і навчально-методичних матеріалів, монографії з професійної підготовки педагогів. У сучасній українській літературі наголошується на необхідності поєднання професійно-орієнтованого навчання, компетентнісного підходу та формування дослідницької і практичної діяльності майбутнього вчителя. Зокрема, дослідження О. Авдєєвої та ін. аналізують теоретичні й практичні аспекти підготовки майбутнього вчителя хімії, виділяють педагогічні умови та структуру готовності до професійної діяльності (Авдєєва, 2022).

Проблему підготовки майбутніх учителів, зокрема і вчителів хімії, активно досліджували українські науковці: С. Бондар, О. Савченко, Л. Копанцева, І. Степаненко, В. Биков, Н. Морзе, С. Гуревич, С. Литвиненко, Н. Хоменко, Т. Мартинюк та ін. У працях учених обґрунтовано важливість компетентнісного підходу, інтеграції теоретичної й практичної підготовки, урізноманітнення методів навчання, використання сучасних ІКТ, створення електронних освітніх середовищ, розвитку педагогічної майстерності та дослідницьких умінь студентів. О. Савченко (2020) наголошує, що модернізація професійної підготовки вчителя повинна ґрунтуватися на поєднанні фундаментальних знань та активних методів навчання. О. Пєхота (2018) виділяє інтеграцію й особистісно орієнтований підхід як основу методичної підготовки майбутнього педагога. В. Биков і Н. Морзе (2021) акцентують увагу на цифрових інструментах, платформах і ресурсах, які повинні стати важливою складовою сучасного навчально-методичного забезпечення. У працях підкреслено значення електронного підручника й мультимедійних матеріалів у формуванні професійних умінь майбутнього вчителя.

Разом із тим, незважаючи на наявність значної кількості наукових праць, окреслена проблема потребує подальшого опрацювання в аспекті інтеграції традиційних і цифрових ресурсів, модернізації лабораторної підготовки та розроблення комплексного навчально-методичного забезпечення для вчителя хімії нового типу.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз сучасного навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя хімії, а також визначення шляхів удосконалення його змісту, структури та функцій відповідно до сучасних освітніх тенденцій

Виклад основного матеріалу дослідження. Рівень сформованості вмінь та навичок професійної самоосвіти у випускників педагогічних закладів вищої освіти не завжди відповідає тим вимогам, які сьогодні висуває школа до вчителя хімії. Причини цього криються в основних суперечностях між тим, що і як вивчають студенти в педагогічному закладі вищої освіти, і тим, що і як їм доведеться робити в майбутній професійній сфері, коли вимоги і програми загальноосвітніх закладів постійно змінюються

У педагогічному закладі вищої освіти основні хімічні дисципліни вивчаються, як правило, поза зв'язком зі шкільним курсом хімії, з методикою її викладання, з педагогікою та психологією, тоді як учителю хімії необхідне системне використання всіх цих знань. Останнє вказує на те, що зміст та вивчення хімічних дисциплін має бути більше орієнтоване на шкільний курс хімії та повинно сприяти правильному розумінню студентами цілей вивчення хімічних дисциплін.

Для успішної навчальної діяльності студентів особливо важливо, щоб студент із першого курсу усвідомив важливість вивчення цих дисциплін для майбутньої професійної діяльності вчителя хімії. У традиційному навчанні опора робиться головним чином на процеси сприйняття, уваги, пам'яті. Лекційний метод, як правило, відводить студенту роль «приймача» інформації, а викладач виступає в ролі її «передавача». У професійній же діяльності вчителю хімії доводиться орієнтуватися на використання готової інформації, яку він отримав від лектора під час навчання. Вчителю необхідно самому знайти потрібну інформацію, відібрати з неї найсуттєвіше, змоделювати та реалізувати процес навчання так, щоб кожен учень став активним учасником цього процесу, зміг здійснити свою навчальну діяльність на доступному йому рівні засвоєння. Організувати таку діяльність зможе лише вчитель, який сам був суб'єктом подібної діяльності. Якщо майбутній учитель хімії не мав можливості реалізувати свої здібності в активній навчально-пізнавальній діяльності, то навряд чи він зможе залучити до такої діяльності учнів.

Таким чином, виникає низка суперечностей між тим, що і як вивчають студенти в педагогічному закладі вищої освіти, і тим, що і як їм доведеться робити в майбутньому як учителю хімії. Це суперечності:

- між потребою суспільства в підготовці вчителя хімії до організації ефективної навчальної діяльності учнів в умовах диференційованого навчання хімії та фактичною відсутністю ефективної системи навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі хімічної підготовки в педагогічному закладі вищої освіти;
- між існуючими окремими методичними розробками та рекомендаціями щодо організації навчальної діяльності студентів та об'єктивною необхідністю наявності науково обґрунтованої технології навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі хімічної підготовки як цілісної дидактичної системи вивчення хімії у педагогічному закладі вищої освіти;
- між системним використанням хімічних, методичних та психолого-педагогічних знань вчителем хімії у професійній діяльності та фактичною відсутністю такого використання знань у навчально-пізнавальній діяльності студентів у процесі хімічної підготовки в педагогічному закладі вищої освіти;
- між традиційно пасивним сприйняттям студентом готової інформації від викладача у процесі хімічної підготовки та об'єктивною необхідністю безперервної самоосвіти вчителя хімії у професійній діяльності;
- між рівнем розвитку та впровадження нових ефективних технологій навчання хімії школярів, об'єктивною необхідністю їхнього використання у процесі хімічної підготовки студентів у педагогічному закладі вищої освіти та відсутністю системи такого їхнього використання;
- між великою складністю змісту хімічних дисциплін, що вивчаються в педагогічному закладі вищої освіти, та недостатньо ефективними технологіями навчання;
- між об'єктивним залученням учнів загальноосвітніх шкіл до дослідницької діяльності та відсутністю ефективної системи підготовки майбутніх учителів хімії в педагогічному закладі вищої освіти до організації такої діяльності учнів.

Перелік найважливіших недоліків та суперечностей у сфері підготовки вчителів хімії може бути продовжений, але вже й названі тут суперечності породжують низку проблем у хімічній підготовці майбутнього вчителя хімії в педагогічному закладі вищої освіти.

По-перше, це дидактичні проблеми, що полягають у теоретичній розробці концепцій навчання хімії майбутніх учителів у педагогічному закладі вищої освіти, які б вказували на конкретні шляхи вирішення наявних суперечностей.

По-друге, це методичні проблеми розробки технологій навчання хімії у педагогічних закладах вищої освіти, що забезпечують вирішення окреслених проблем на практиці (у процесі вивчення хімічних дисциплін) особливо в умовах змішаної і дистанційної освіти, яку ми маємо на сьогодні в Україні.

По-третє, це проблеми впровадження нових технологій у сформовану традиційну практику хімічної підготовки фахівця в педагогічному закладі вищої освіти.

Суттєвими етапами у вирішенні окреслених вище проблем стали роботи, які обґрунтовують систему методичної підготовки майбутніх учителів хімії в педагогічному закладі вищої освіти, метою якої є формування фахівця, що володіє сучасними методичними знаннями та

вміннями, здатного самостійно приймати методичні рішення при здійсненні навчально-виховного процесу з хімії в школі. На думку Л. Копанцевої, цілісність підготовки майбутнього вчителя можлива лише за умови узгодженості всіх елементів навчально-методичного комплексу, коли кожен ресурс, спрямований на розвиток професійних якостей педагога, підтримує його поступовий перехід від засвоєння знань до їх застосування в реальних педагогічних ситуаціях (Копанцева, 2021).

Одним із ключових компонентів навчально-методичного забезпечення є навчальні плани та освітні програми, які визначають структуру підготовки, логіку вивчення хімічних дисциплін, послідовність формування компетентностей. Сучасні програми з хімії у педагогічних університетах спрямовані на поглиблення фундаментальних знань із загальної, неорганічної, органічної, фізичної, аналітичної та колоїдної хімії, а також на інтеграцію цих знань у методичну підготовку, що відповідає вимогам НУШ. О. Блажко підкреслює, що сучасний педагог має володіти не лише предметними, а й методичними, дидактичними та проектувальними компетентностями, тому зміст програм повинен бути міждисциплінарним і практико зорієнтованим (Блажко, 2024).

Особливе місце у професійній підготовці посідає методика навчання хімії, яка забезпечує здатність майбутнього вчителя ефективно організовувати освітній процес, підбирати адекватні методи, прийоми й технології навчання, здійснювати діагностику результатів навчання. Методика є тим центром, де інтегруються знання з фундаментальних хімічних дисциплін, психології, педагогіки, педагогічних інновацій і цифрових технологій. За дослідженнями О. Блажко, методична компетентність є фундаментом професійної ідентичності майбутнього вчителя хімії, тому навчально-методичне забезпечення має включати широкий спектр матеріалів: методичні рекомендації, алгоритми організації уроків, зразки дидактичних завдань, робочі зошити, сценарії практичних і лабораторних занять, інтегровані уроки, STEM-проєкти, тренінги з розвитку критичного мислення та наукового підходу (Блажко, 2024).

Важливою складовою є практична підготовка, яка реалізується через навчальні, виробничі та педагогічні практики. У цей період відбувається перевірка сформованості компетентностей, застосування теоретичних знань у педагогічній діяльності. Саме в процесі практики відбувається інтеграція предметних, методичних і комунікативних компетентностей студента. Якісні програми педагогічної практики включають інструктивні матеріали, критерії оцінювання уроків, методичні рекомендації щодо організації експерименту, а також зразки документації, яку веде вчитель хімії (Гладких, 2021). Для підвищення ефективності практики активно використовують щоденники спостережень, пакети методичних розробок, індивідуальні завдання, анкети рефлексії, матеріали для самооцінювання та взаємооцінювання. Досвід В. Плющ підтверджує, що якісне методичне забезпечення практики дозволяє студентам накопичити власний фонд педагогічних рішень, який у майбутньому стане основою їх професійної майстерності (Плющ, 2024).

Потребує уваги питання лабораторного практикуму, який є серцевиною хімічної підготовки. Лабораторні роботи сприяють формуванню практичних умінь: користування хімічним посудом та обладнанням, проведення експерименту, дотримання техніки безпеки, аналізу результатів, інтерпретації отриманих даних. Сучасні лабораторні комплекси мають включати як класичні експерименти, так і цифрові – з використанням датчиків, комп'ютерних програм, віртуальних або доповнених лабораторій. За В. Биковим, цифрові лабораторії дозволяють моделювати процеси, що є недоступними в реальних умовах, забезпечують безпечність експерименту, надають можливість швидко отримувати та аналізувати результати, формуючи дослідницьку компетентність (Биков, 2021).

Окремого значення набуває міжпредметна інтеграція. У сучасній школі хімія викладається в контексті природничої освітньої галузі, тож учитель має бути готовим до проведення інтегрованих уроків, проєктів і досліджень, що потребує спеціально розроблених методичних матеріалів (Совгира, 2023). Навчально-методичне забезпечення має пропонувати приклади інтегрованих завдань, ситуаційних вправ, міждисциплінарних задач, зокрема з біології, фізики, екології, географії, технологій. Дослідження демонструють, що інтеграція сприяє розвитку критичного мислення, умінню працювати з інформацією та застосовувати наукові знання у реальних життєвих ситуаціях.

Методична підготовка майбутнього вчителя хімії неможлива без якісно розроблених методичних рекомендацій до виконання практичних і лабораторних робіт, конспектів уроків, зразків дидактичних матеріалів, алгоритмів розв'язування типових задач, методик формування ключових та предметних компетентностей учнів. Ці матеріали мають охоплювати різні види діяльності: проблемне навчання, дослідницьку діяльність, STEM-підходи, проєктне навчання, інтегровані уроки,

використання міжпредметних зв'язків. Дослідження І. Степаненко (2020) засвідчують, що методична компетентність значною мірою залежить від того, наскільки студент залучений до аналізу та створення власних навчальних матеріалів під час педагогічної практики.

Розробляються й інші підходи до вирішення названих вище проблем. Однак на шляху їхньої практичної реалізації доводиться долати великі труднощі. По-перше, сама традиційна система навчання з жорстким графіком освітнього процесу, з жорсткою системою управління та неефективними організаційними формами навчання, особливо в умовах змішаного і дистанційного навчання. По-друге, державні освітні стандарти вищої професійної освіти, що змінюються кожні два-три роки або не затверджуються взагалі, методологія розробки яких залишається «за кадром», не зрозуміла користувачеві та не витримує критики фахівців. Основна тенденція – збільшення набору освітніх компонентів (ОК) у загальнокультурному та загальноосвітньому блоках за рахунок скорочення часу на вивчення хімічних ОК та дисциплін психолого-педагогічного блоку. По-третє, труднощі матеріального плану: відсутність можливості видання сучасних підручників та посібників для педагогічних закладів вищої освіти великими тиражами для широкого використання; недостатнє оснащення комп'ютерних класів, необхідних для реалізації сучасних технологій навчання, зокрема, для реалізації оперативного контролю та гнучкого управління навчальною діяльністю студентів.

На сьогодні виділилися два чітко виражені напрями підвищення ефективності опанування студентами професійною діяльністю і, відповідно, два напрями у розгляді питань їхнього інформаційного забезпечення:

а) удосконалення змісту підготовки майбутніх учителів;

б) удосконалення процесу підготовки з пошуком та використанням засобів, методів, видів діяльності, що забезпечують підвищення ефективності засвоєння науково-методичних знань, надання їм системності, покращення якості їхнього засвоєння та використання.

У зв'язку з першим напрямом змінюються уявлення про цілісний зміст методичної підготовки, про систему науково-методичних знань. При цьому розробка нового змісту навчання, що передбачає створення відповідних програм, підручників, навчальних посібників та методичних матеріалів, виступає однією з головних умов забезпечення підготовки фахівців відповідно до нових вимог до знань, досягнень педагогічної теорії та збагачення передового педагогічного досвіду. Дедалі більше питання про забезпечення науково-методичною інформацією майбутніх учителів хімії стає умовою їхньої відповідності перспективам суспільного розвитку.

Створення методичного забезпечення, що відповідає тенденціям розвитку вищої професійної освіти, зумовлює необхідність його безперервного проєктування у спільній діяльності викладачів і студентів. На сучасному етапі розвитку хіміко-педагогічної освіти проєктування методичного забезпечення є вирішальним фактором реалізації ідей оновлення державного освітнього стандарту. Базові основи методичного становлення вчителя хімії закладає зміст хімічної освіти. Велику роль у становленні майбутнього вчителя хімії відіграють не лише спеціальні (хімічні) знання, але й знання методичних дисциплін. Методичні знання, з одного боку, виконують функцію методологічного фундаменту в хіміко-педагогічній освіті, а з іншого – безпосереднього інструменту практичних дій. Створення єдності, збереження та розвиток традицій підготовки педагога-хіміка в Україні зумовлює необхідність визначення спеціальних організаційних структур, орієнтованих на вироблення єдиних вимог стандарту та врахування особливостей і традицій регіональних науково-методичних шкіл. Диференціація освітньо-професійних програм передбачає нову модель навчально-методичного забезпечення, що відображає не лише оптимальну сукупність засобів і технологію їхнього використання, але й технологію їхнього проєктування, яка, своєю чергою, зумовлена певними об'єктивними та суб'єктивними факторами.

Незважаючи на наявні серйозні дидактико-методичні передумови розглянутої проблеми, якості професійної підготовки сучасного фахівця неможливо досягти без відповідної системи навчально-методичного забезпечення, якій не приділялася належна увага. Не розроблялася низка важливих аспектів навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя хімії:

- не сформульована сучасна мета системи навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя хімії;
- немає сутнісного визначення поняття «навчально-методичне забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя хімії»;
- не виявлені структурні компоненти системи навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя хімії;
- не розроблені науково обґрунтований зміст та методи реалізації системи навчально-

методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя хімії;
- не досліджений вплив системи навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя хімії на якість його підготовки.

У відповідних довідниках та енциклопедіях відсутнє розкриття поняття «Навчально-методичне забезпечення». У науково-методичній літературі таке поняття зустрічається, однак під ним автори розуміють різні матеріали методичного характеру, і лише на якомусь матеріальному носії. У педагогічній літературі ці питання розглядаються. Так, під поняттям «забезпечення» розуміють створення умов для якогось процесу, а під поняттям «забезпечення освіти» – створення необхідних умов для якісної продуктивної реалізації освітніх цілей. Вони ж розглядають поняття «комплексне педагогічне забезпечення», яке охоплює діяльність усіх (безпосередніх та опосередкованих) учасників освітнього процесу у закладі вищої освіти. При цьому сутність комплексного педагогічного забезпечення повинна охоплювати всі основні сторони цієї сукупної діяльності та повинна відповідати її структурі (мета, метод, зміст, дія, результат). Далі автори виділяють сутнісні компоненти комплексного педагогічного забезпечення та форми їхньої реалізації. Обґрунтованість та оптимальність комплексного педагогічного забезпечення, на їхню думку, визначається при аналізі навчальної, навчально-виробничої, навчально-професійної діяльності. До цього аналізу вони включають:
- виявлення основних умов діяльності, узагальнення досвіду діяльності учня, вчителя, фахівця-наставника;
- виділення ключових понять конкретної професійної діяльності, що освоюється в період соціально-виробничої практики, формування уявлень про неї;
- визначення основних сторін діяльності;
- моделювання у процесі продуктивного навчання провідних ситуацій досліджуваної сфери виробництва, соціуму.

На основі цього підходу автори вважають, що навчально-методичне забезпечення повинно будуватися на основі наявних знань про сутність педагогічної освіти як гуманітарної, яка забезпечує готовність випускника до взаємодії з іншими людьми у процесі транслювання культури, обміну цінностями, знаннями, способами діяльності, досвідом самореалізації.

Базуючись на ідеях методистів-науковців, ми під методичним забезпеченням розуміємо створення необхідних умов реалізації цілей хіміко-педагогічної освіти у процесі продуктивного навчання відповідно до його принципів та закономірностей. Методичне забезпечення може бути навчальним та науковим. Під навчально-методичним забезпеченням ми розуміємо створення необхідних умов для якісного та продуктивного досягнення цілей хіміко-педагогічної освіти в напрямку реалізації обов'язкового освітнього стандарту, а під науково-методичним забезпеченням хіміко-педагогічної освіти – створення за допомогою інновацій умов науково обґрунтованих для високоякісної освіти з метою підготовки майбутнього вчителя хімії з орієнтацією на рівень не лише федеральних, а й світових стандартів.

Інтегрованою основою, що структурує методичне забезпечення як певної цілісності, може бути виділення етапності становлення студента як суб'єкта професійної діяльності. Центральним компонентом навчально-методичного забезпечення є навчально-методичний комплекс. Такий комплекс може становити сукупність різних джерел інформації, що використовуються для вирішення професійних, а в нашому випадку – хіміко-педагогічних завдань. В умовах модернізації системи вищої професійної освіти необхідними елементами структури методичного комплексу є: освітній стандарт, навчальна програма, опорні конспекти, приписи для самостійної роботи студентів із джерелами інформації, навчально-методичні матеріали для викладача, відібрана спеціальна інформація, хрестоматії, комп'ютерні та імітаційні ігри, педагогічні технології, пристосовані до даного освітнього предмета.

Структура методичного забезпечення, як було показано раніше, є досить складною та багатогранною. У ній ми виділяємо структурні та функціональні компоненти. Важливим компонентом методичного забезпечення університетської хіміко-педагогічної освіти є інформаційно-методичний комплекс. Такий інформаційно-методичний комплекс стосовно університетської хіміко-педагогічної освіти включає не лише перелічені вище компоненти, але й систему самостійних завдань для майбутніх учителів хімії, орієнтованих на формування готовності творчо вирішувати сучасні освітні завдання. У підсистемі самостійних робіт для студентів лише в лекційному курсі, що викладається на кафедрі хімії та хімічної освіти, пропонується близько 30 завдань для самостійного опрацювання і виконання, які відрізняються за дидактичним призначенням, змістом та складністю. В інформаційно-методичному комплексі передбачається блок контрольних та тестових завдань для студентів, успішне виконання яких дає точне уявлення про їхні якості: когнітивні (знає), діяльнісні (вміє) та професійні (готовий). В інформаційно-

методичному комплексі також має бути передбачена тематика курсових робіт, які дають здобувачам освіти початкові навички наукової праці та мислення. Крім тематики курсових робіт у зазначеному комплексі є також методичні вказівки до них та план написання методичних розробок з обраних актуальних тем. Крім того, в інформаційно-методичному комплексі повинні бути розкриті найбільш суттєві хіміко-методичні питання, що вивчаються у процесі університетської хіміко-педагогічної освіти та виносяться на курсові іспити та підсумкову атестацію. Здійснювана модернізація загальної середньої освіти на «доуніверситетському» етапі має неодмінно знайти відображення в інформаційно-методичному комплексі університетської хіміко-педагогічної освіти, що особливо важливо для закладів вищої освіти, які готують майбутніх учителів. Це пов'язано з тим, що до всіх змін освітньої системи необхідно завчасно готувати кадри, які будуть практично реалізовувати усі інновації шкільної хімічної освіти в закладах освіти.

Актуальність проведеного дослідження обумовлена тим, що воно має не лише наукове значення, пов'язане з розкриттям методолого-теоретичних та дидактико-методичних основ системи навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя хімії, але й соціальне значення, пов'язане з формуванням професійно-компетентної особистості сучасного вчителя, здатної до освітньої діяльності у постійно мінливих соціально-економічних, інформаційно-технологічних умовах, а також прикладне значення, пов'язане з розробкою та реалізацією системи навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього фахівця. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки концепції навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів хімії.

Створення концепції навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя хімії викликане необхідністю усунення виявлених нами найважливіших суперечностей між:

- потребами модернізації загальної хімічної освіти та практичною відсутністю відповідної підготовки вчителя, здатного вирішувати нові професійні завдання;
- інноваційним вітчизняним досвідом оновлення хіміко-педагогічної освіти та відсутністю цілісної системи навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя хімії, готового до реалізації інновацій у реальній практиці викладання хімії;
- відкритістю сучасного педагогічного співтовариства до зарубіжного досвіду підготовки вчителів хімії та відсутністю системи такої підготовки в умовах багаторівневої хіміко-педагогічної освіти.

Мета концепції навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя хімії – сприяти розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя хімії, його здібностей вирішувати професійні завдання та прагнення до постійного самовдосконалення відповідно до тенденцій розвитку світового освітнього простору в контексті сталого розвитку суспільства.

Ядро концепції складають теоретико-методичні основи, що включають провідні ідеї, методологічні підходи та принципи. Провідними методологічними ідеями є ідеї модернізації, багаторівневості, інтеграції, безперервності та наступності. Ядро концепції базується на методологічних підходах (інтегративно-компетентнісному, акмеологічному, аксіологічному та блочно-модульному) та принципах системності, професійної компетентності, проблемності, мінімізації, модульності та поліфункціональності.

Професійна діяльність вчителя хімії пов'язана з конкретною предметною галуззю – з навчанням хімії. Виходячи з цього, провідна ідея професійної підготовки полягає в тому, що знання та практичні дії майбутнього вчителя хімії мають бути адекватні особливостям об'єкта професійної діяльності – цілісного педагогічного процесу. Кожна ступінь системи безперервної професійно-методичної освіти вчителя хімії повинна бути спрямована на реалізацію різних і при цьому досить конкретних самостійних цілей. Сукупність цих цілей дозволить надати цілісного характеру процесу підготовки вчителя хімії.

Концепцію розкривають такі основні теоретичні положення:

1. Якість формування професійно-компетентної особистості фахівця в умовах багаторівневої освіти зумовлена відповідним навчально-методичним забезпеченням його професійної підготовки.
2. Навчально-методичне забезпечення професійної підготовки вчителя хімії являє собою цілісну систему, яка динамічно розвивається і спрямована на підготовку професійно компетентної особистості фахівця у сфері хімічної освіти.
3. Мета навчально-методичного забезпечення професійної підготовки – визначення основних напрямів, структури, змісту та розвитку сучасного вчителя хімії, орієнтованого на навчання, самоосвіту та

самовиховання протягом усієї професійної діяльності.

4. Навчально-методичне забезпечення підготовки вчителя хімії – це реалізація науково обґрунтованих освітніх умов і сукупність засобів навчання хімії та технологій їхнього використання, необхідних у процесі формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя хімії.
5. Інтегруючою основою навчально-методичного забезпечення професійної підготовки вчителя хімії є хімічне знання, що вдосконалюється в міру професійного становлення студента як суб'єкта діяльності.
6. Навчально-методичне забезпечення професійної підготовки вчителя хімії функціонує на різних організаційно-практичних формах підготовки майбутнього фахівця та у процесі його самостійної роботи.
7. Ефективність різних підходів до проєктування навчально-методичного забезпечення професійної підготовки вчителя хімії може бути визначена за допомогою критеріїв, що розкривають наукову обґрунтованість вихідної концепції, та аналізу зростання досягнень студента у процесі професійного становлення та продуктивності професійної діяльності.
8. Зміст навчально-методичного забезпечення професійної підготовки вчителя хімії постійно вдосконалюється відповідно до оновлення державного освітнього стандарту вищої хіміко-педагогічної освіти.

Наш багаторічний досвід розробки та реалізації навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя хімії свідчить про його життєву необхідність у сучасних умовах.

Підсумовуючи, слід зазначити, що навчально-методичне забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя хімії має відповідати сучасним вимогам та тенденціям розвитку освіти, бути гнучким, практично спрямованим, науково обґрунтованим і технологічно забезпеченим. Тільки за таких умов воно сприятиме формуванню висококваліфікованого фахівця, здатного ефективно працювати в сучасній школі.

Висновки. У ході дослідження встановлено, що навчально-методичне забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя хімії є складною багатокомпонентною системою, яка охоплює змістові, організаційні, технологічні та інструментальні ресурси. Воно визначає якість освітнього середовища та значною мірою впливає на формування ключових компетентностей студентів. Сучасні умови вимагають оновлення змісту навчальних програм, впровадження цифрових засобів, розвитку методичної культури, модернізації лабораторної бази та створення інтегрованих методичних матеріалів. Перспективним є подальше вдосконалення електронних освітніх ресурсів, віртуальних лабораторій, методик STEM-навчання та інтеграції природничих дисциплін. Комплексне і якісне навчально-методичне забезпечення є запорукою успішної підготовки висококваліфікованих учителів хімії, здатних до інноваційної та ефективної педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

Авдєєва, О. Ю. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя хімії. *Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського.* Серія: Теорія та методика навчання природничих наук. 2022.

Биков, В., Литвинова, С., & Тукало, С. Концептуальні підходи до проєктування цифрового портфоліо наукових і науково-педагогічних працівників. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Educationin Professional Training Methodology Theory Experience Problems.* 2022. 60. С. 9-16.

Блажко, О. А. Теорія та методика навчання хімії. *Наукові записки Вінницького держ. педагогічного університету*. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук. 2024. № 7. С. 39-48.

Бондар, С. Професійна компетентність учителя природничих дисциплін: теоретичні основи та практичні аспекти. Київ: Педагогічна думка. 2019.

Копанцева, Л. М. Методичне забезпечення навчальної діяльності вчителя хімії: матеріали. ПНПУ ім. В. Г. Короленка. 2021.

Плющ, В. М., Ціперко, Т. В. Методична підготовка майбутнього вчителя хімії на основі синергетичного підходу. *Наукові записки.* Серія: Педагогічні науки. 2024. № 214. С. 74-78.

References

Avdeeva, O. Yu. (2022). Pedahohichni umovy pidhotovky maybutn'oho vchytelya khimiyi [Pedagogical conditions for the training of future chemistry teachers]. *Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzh. ped. un-tu. Seriya: Teoriya ta metodyka navchannya pryrodnychykh nauk,* 2022. [in Ukrainian]

Bykov, V., Lytvynova, S., & Tukalo, S. (2022). Kontseptual'ni pidkhody do proektuvannya tsyfrovoho portfolio naukovykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [Conceptual approaches to the design of a digital portfolio for scientific and scientific-pedagogical workers]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, *60*, 9-16. [in Ukrainian]

Blazhko, O. A. (2024). Teoriya ta metodyka navchannya khimiyi [Theory and methodology of chemistry teaching]. *Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Teoriya ta metodyka navchannya pryrodnychykh nauk, (7),* 39-48. [in Ukrainian]

Bondar, S. (2019). *Profesiyna kompetentnist uchytelya pryrodnychykh dystsyplin: teoretychni osnovy ta praktychni aspekty* [Professional competence of natural science teachers: Theoretical foundations and practical aspects]. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian]

Степаненко, І. Формування методичної компетентності майбутніх учителів хімії. *Педагогічний дискурс*. 2020. 7. С. 41–47.

Совгіра, С. В., Браславська, О. В. (2023). Підготовка майбутнього вчителя хімії до розв'язування ситуаційно-методичних задач. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми:* зб. наук. пр. Київ-Вінниця. 2023. Вип. 67. С. 150-159.

Kopantseva, L. M. (2021). Metodychne zabezpechennya navchal'noyi diyal'nosti vchytelya khimiyi [Methodological support of the educational activities of a chemistry teacher]. *PNPim. V. H. Korolenka.* [in Ukrainian]

Pliushch, V. M., & Tsiperko, T. V. (2024). Metodychna pidhotovka maybutn'oho vchytelya khimiyi na osnovi synerhetychnoho pidkhodu [Methodological training of the future chemistry teacher based on the synergetic approach]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky, (214)*, 74-78. [in Ukrainian]

Stepanenko, I. (2020). Formuvannya metodychnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv khimii [Formation of methodological competence of future chemistry teachers]. *Pedahohichnyy dyskurs, (7)*, 41–47. [in Ukrainian]

Sovhira, S. V., & Braslavska, O. V. (2023). Pidhotovka maybutn'oho vchytelya khimiyi do rozv'yazuvannya sytuatsiyno-metodychnykh zadach [Training of the future chemistry teacher for solving situational-methodological problems]. *Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy, (67)*, 150-159. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:
Дюжикова Тетяна Миколаївна
dyuzhikova1970@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Максимов Олександр Сергійович
kaf.him23@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Кулик Ірина Володимирівна
Kulyk_Iryna@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-158-166

Матеріал надійшов до редакції 11. 11. 2025 р.
Прийнято до друку 19. 11. 2025 р.

Information about the authors:
Diuzhykova Tetiana Mykolaivna
dyuzhikova1970@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Maksymov Oleksandr Serhiiovych
kaf.him23@mspu.edu.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Kulyk Iryna Oleksandrivna
Kulyk_Iryna@mspu.edu.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-158-166

Received at the editorial office 11. 11. 2025.
Accepted for publishing 19. 11. 2025.

УДК 373.2.015.311:316.485.26(477)

ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Світлана Жейнова, Альона Солонська

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розглянуто особливості виховання дітей раннього віку (1-3 роки) в Україні за умов воєнного стану. Акцент зроблено на основних викликах, з якими стикаються батьки або особи, що їх заміняють та педагоги, зокрема – порушення стабільності, вимушене переміщення та міграція за кордон, обмежений доступ до освітніх та медичних послуг. Аналізується вплив воєнних дій на психоемоційний розвиток дитини раннього віку, а також важливість збереження рутин, безпечного середовища та емоційної підтримки. Окрему увагу приділено аналізу чинного законодавства України у сфері дошкільної освіти, зокрема аналізу Закону України «Про дошкільну освіту» та Базового компонента дошкільної освіти, які визначають правові та ціннісні засади виховання дітей раннього віку. Виокремлено ключові положення, що регламентують поняття «дитина раннього віку», її основні потреби та пріоритети розвитку в сучасних умовах. У підсумку визначено ключові потреби дітей раннього віку в умовах воєнного стану та окреслено перспективи удосконалення виховного процесу в кризових ситуаціях.

Ключові слова:
діти раннього віку; повномасштабна війна; воєнний стан; психоемоційна підтримка; педагогічна підтримка; родина; кризові умови.

Resume:
Zheinova Svitlana, Solonska Alona. Early children's education in Ukraine under martial law: challenges and prospects.
The article examines the specific features of early childhood upbringing (ages 1-3) in Ukraine under the conditions of martial law, which has been in effect since 2022. The authors focus on the main challenges faced by parents or their substitutes, as well as educators, including disrupted stability, forced internal displacement or migration abroad, and limited access to educational, medical, and social services. In the context of war, young children are in a critical period of psycho-emotional and sensory development, which requires the provision of a stable routine, a safe environment, and emotional support from adults. The article explores the unique characteristics of emotional reactivity in young children during crises, as well as the impact of psycho-emotional stress on their development.
The article also provides a detailed analysis of the current Ukrainian legislation in the field of preschool education, particularly the Law of Ukraine «On Preschool Education» and the Basic Component of Preschool Education. These documents define the legal and value-based foundations for raising young children, outlining their fundamental needs and developmental priorities. The authors emphasize that pedagogical support for children and families during wartime must be systematic, comprehensive, and based on the integration of innovative methods that promote the creation of a safe space and the child's socialization.
The article substantiates the necessity of implementing pedagogical patronage as a key form of support for families in crisis and outlines prospects for improving the educational process under martial law conditions. Special attention is given to the importance of interagency cooperation, educational outreach with parents, maintaining stable daily routines, and fostering children's emotional resilience. The research findings provide a foundation for further scientific exploration in early childhood education, crisis pedagogy, and the development of adaptive educational practices aimed at protecting and nurturing the youngest generation in complex socio-political circumstances.

Key words:
early childhood; full-scale war; martial law; psycho-emotional support; pedagogical support; family; crisis conditions.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна в Україні створила безпрецедентні виклики для системи освіти, сімейного виховання, соціальної, психологічної та педагогічної підтримки дітей раннього віку.

Відповідно до чинного українського законодавства, дитиною раннього віку вважається дитина віком від одного до трьох років. Такий віковий поділ закріплений у низці нормативно-правових документів, зокрема в Законі України «Про дошкільну освіту» (Стаття 6), де визначено базові етапи дошкільного віку, що включає ранній (від немовляти до 3 років) та дошкільний (від 3 до 6 (7/8) років) періоди розвитку дитини (*Про дошкільну освіту*, 2024).

Водночас, у Базовому компоненті дошкільної освіти (Державному стандарті дошкільної освіти) також наголошується на важливості розвитку дітей раннього віку, проте конкретного вікового визначення цього періоду документ не містить. Зазначено, що ранній вік охоплює період становлення базових психофізіологічних функцій дитини, засвоєння елементарних навичок самообслуговування, мовлення та соціальної взаємодії. Також в БКДО підкреслюється, що метою є забезпечення рівного доступу до дошкільної освіти всіх дітей раннього та дошкільного віку, включно з дітьми з особливими освітніми потребами, дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. Документ орієнтований на утвердження принципів людської гідності, гуманних взаємин між дітьми та дорослими, а також на соціальну підтримку сім'ї та родинних стосунків у процесі виховання й розвитку дитини.

Таким чином, Базовий компонент дошкільної освіти виступає не лише нормативним орієнтиром, але й ціннісним документом, що визначає гуманістичні засади виховання дітей раннього віку в Україні, особливо в умовах соціальних трансформацій і викликів сучасності, зокрема в період дії воєнного стану (*Базовий компонент дошкільної*…, 2021).

Варто зазначити, що запровадження воєнного стану на всій території України з 24 лютого

2022 року, створило надзвичайні умови для функціонування освітньої системи, зокрема для організації виховного процесу з дітьми раннього та дошкільного віку. Відповідно до Закону України «Про правовий режим воєнного стану», воєнний стан визначається, як особливий правовий режим, що вводиться в Україні або в окремих її місцевостях у разі збройної агресії чи загрози нападу, небезпеки державній незалежності України, її територіальній цілісності та передбачає тимчасове обмеження конституційних прав і свобод громадян, а також діяльності органів державної влади, підприємств, установ та організацій з метою забезпечення оборони держави, громадської безпеки та захисту населення (*Про правовий режим воєнного стану*…, 2015).

Воєнний стан в країні характеризується руйнуванням освітньої інфраструктури, вимушеною міграцією сімей, обмеженістю ресурсів та підвищеним рівнем психоемоційної напруги серед населення. Сукупність цих чинників суттєво впливає на реалізацію завдань Базового компонента дошкільної освіти, особливо в частині забезпечення емоційного благополуччя, безпеки та стабільного розвитку наймолодших учасників освітнього процесу.

Отже, в умовах дії воєнного стану в Україні постає нагальна потреба у глибокому переосмисленні змісту, форм і методів виховання дітей раннього віку, спрямованих на збереження їхнього психоемоційного здоров'я, формування відчуття стабільності, безпеки та емоційної підтримки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливо зазначити, що сьогодні питання виховання дітей раннього віку в умовах воєнного стану є недостатньо вивченим у сучасній українській науковій літературі. Однак у працях низки дослідників розкриваються окремі аспекти цієї проблематики. Зокрема, науковці І. Апрєлєва, С. Бурсова, Т. Гурковська, О. Дурманенко, І. Купіна, О. Мойзріст, Л. Соловйова, Н. Фроленкова, О. Шикиринська, О. Шадюк, М. Щербакова у своїх роботах розглядають різні напрями адаптації дітей раннього віку до освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану.

Особливості сенсорного виховання дітей раннього віку в умовах війни в Україні досліджували В. Турубарова та В. Горшкова (2023). У своїй роботі авторки акцентують увагу на тому, що негативний травматичний досвід, отриманий дитиною внаслідок збройного конфлікту, може ускладнювати формування сенсорної сфери та спричиняти соціально-психологічні проблеми у подальшому розвитку. Результати проведеного дослідження засвідчують, що сенсорний розвиток дітей, які залишаються в Україні та мають змогу відвідувати заклади дошкільної освіти в очному форматі, вищий, ніж у дітей, що навчаються дистанційно або перебувають за межами країни без належної фахової педагогічної підтримки. Згідно з науковими поглядами, якість освітнього середовища, форма організації навчання, а також наявність професійної педагогічної допомоги є ключовими чинниками, які впливають на розвиток сенсорного сприймання та формування сенсорних еталонів у дітей віком від народження до трьох років. Саме ці компоненти визначають ефективність сенсорного виховання в умовах воєнного стану і вимагають особливої уваги з боку освітньої політики та практики (Турубарова, 2025, с. 80).

Науковці І. Деснова, Л. Зданевич, І. Коновальчук, К. Крутій та О. Негрій (2025) дослідили моделі педагогічної підтримки дітей раннього та дошкільного віку, які зазнали впливу надзвичайних ситуацій, зокрема зумовлених воєнними діями. Згідно з результатами їхнього дослідження, ефективні моделі педагогічної підтримки ґрунтуються на системному та особистісно орієнтованому підходах, інтегруючи інноваційні методи взаємодії з дитиною та на активному залученню батьків до процесу відновлення та соціалізації дитини (Nehrii…, 2025, с. 283).

Важливий внесок у розкриття проблематики зробили також О. Половіна та М. Науменко (2025), які у статті «Педагогічний патронаж сімей з дітьми раннього віку в умовах соціально-політичної кризи» обґрунтовують необхідність педагогічного патронажу як системної форми підтримки сімей у кризових умовах. Вони визначають, що українська сім'я, як ключовий соціальний інститут, у період війни потребує не лише психологічної, а й педагогічної допомоги, спрямованої на створення безпечного середовища для дитини раннього віку. Згідно з результатами їхнього емпіричного дослідження, лише 27% батьків мають високий рівень сформованості навичок підтримки безпеки дитини раннього віку, тоді як більшість (42%) виявляють середній, а 31% – низький рівень. Такий розподіл, засвідчує потребу у впровадженні системного педагогічного патронажу, який передбачає психосоціальну підтримку родини, просвітницьку діяльність та координацію взаємодії закладів дошкільної освіти з іншими соціальними інституціями (Половіна, & Науменко, 2025, с. 86).

Узагальнюючи наведене, можна зазначити, що сучасні наукові підходи сходяться в одному: ефективне виховання дітей раннього віку в умовах воєнного стану потребує тісної взаємодії

сім'ї, педагогів, держави, громадського сектору а також застосування особистісно- та сімейно-орієнтованих моделей підтримки, спрямованих на збереження психоемоційного благополуччя дитини раннього віку.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати основні виклики у вихованні дітей раннього віку в умовах воєнного стану в Україні, визначити вплив воєнних дій на психоемоційний розвиток дітей, охарактеризувати адаптаційні стратегії у сімейному та педагогічному вихованні, а також окреслити перспективи вдосконалення виховного процесу в кризових умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час воєнного стану в Україні, що триває з 2022 року, мільйони українських родин були змушені залишити свої домівки та адаптуватися до нових, часто вкрай нестабільних умов життя. Багато сімей опинилися позбавленими доступу до якісної освіти, медичних послуг і елементарних гарантій безпеки, що негативно вплинуло на процес виховання дітей раннього віку.

Діти раннього віку (від одного до трьох років) перебувають у критичному періоді психоемоційного та сенсорного розвитку, що вимагає від дорослих забезпечення стабільності, емоційної підтримки та безпосереднього близького контакту. Проте реалії воєнного стану – евакуація, вимушене переселення, втрата близьких, руйнування соціальних зв'язків і звичного ритму життя, суттєво ускладнюють реалізацію базових виховних потреб. Масштабні руйнування інфраструктури, знищення соціального простору, постійна загроза життю та обмеженість базових ресурсів позбавляють дітей раннього віку відчуття стабільності і безпеки, що є критичними чинниками їхнього гармонійного розвитку. У зв'язку з цим виникає необхідність адаптації виховних практик, спрямованих на створення умов, що підтримують психоемоційне благополуччя дитини, забезпечують сталість режиму і формують безпечне середовище навіть у кризових обставинах.

Перед тим, як перейти безпосередньо до розгляду особливостей виховання дітей раннього віку в умовах воєнного стану, варто окреслити теоретичне підґрунтя і надати чітке визначення поняттю «виховання».

Згідно з Енциклопедією Сучасної України, виховання – це вплив суспільства на особистість, яка розвивається; спеціально організований і науково інструментований процес створення умов для розвитку особистості. У широкому розумінні виховання – це соціалізація, тобто процес формування інтелектуальних, фізичних і духовних сил підростаючого покоління. Як педагогічна категорія, виховання є цілеспрямованою діяльністю, спрямованою на формування системи якостей особистості, поглядів і переконань відповідно до виховних суспільних ідеалів (*Енциклопедія…*, 2005).

Підкреслимо, що виховання в ранньому віці має особливе значення, адже саме в цей період закладаються основи психоемоційного здоров'я, сенсорного розвитку і соціальної взаємодії дитини. Водночас виховання дітей раннього віку в умовах воєнного стану в Україні розглянемо, як складний багатогранний процес, що потребує системного підходу до забезпечення їхнього психоемоційного благополуччя, розвитку сенсорної сфери та формування безпечного освітнього середовища. Одним із ключових чинників ефективного виховання в таких умовах визначимо як підтримку стабільності та безпеки в повсякденному житті дитини, що включає збереження режиму, рутинних практик та емоційної підтримки.

Варто зауважити, що виховання дітей раннього віку в умовах воєнного стану в Україні стикається з низкою суттєвих викликів, що ускладнюють створення сприятливих умов для гармонійного розвитку дитини. Серед основних проблем виокремимо:

1. *Психоемоційний стрес у батьків і дітей.* Родини, які перебувають у стані психоемоційного виснаження, часто втрачають здатність стабільно реагувати на потреби дитини, що, у свою чергу, призводить до посилення ризиків емоційної дезадаптації, підвищеної тривожності та уповільнення психоемоційного розвитку дітей. Науковець О. Семенов у своїх наукових дослідженнях акцентує увагу на проблемі емоційної безпеки дітей раннього та дошкільного віку, народжених у період 2016–2022 років, які зазнали подвійного впливу – епідемії COVID-19 та військової агресії рф в Україні. Він підкреслює, що в складних соціальних умовах батьки та педагоги не можуть забезпечити емоційного захисту дитини.

Базовою особливістю дітей раннього віку за О. Семеновим, у ситуації емоційної небезпеки (під час воєнного стану) є специфічна форма емоційної реактивності – мимовільна, блискавична та з високим емоційним тонусом. Негативні емоції таких дітей проявляються амбівалентно: вони є інтенсивними, але водночас короткотривалими та локалізованими. Тому робота з дітьми раннього віку в процесі виховання має враховувати ці вікові особливості, забезпечуючи м'яке емоційне переключення й адаптацію до змін.

Беручи до уваги наукові погляди О. Семенова щодо емоційної безпеки дітей раннього віку в умовах воєнного стану, вбачаємо особливу цінність у запропонованих ним практичних порадах для батьків і педагогів. Науковець підкреслює, що дієвим інструментом стабілізації емоційного стану є постійна присутність і тактильна близькість дорослого, яка допомагає дитині відчути безпеку та важливість. Водночас він застерігає від критики емоційних реакцій дітей, наголошуючи на важливості емпатійного прийняття страхів і тривожності, навіть якщо вони здаються дорослим перебільшеними чи необґрунтованими. Крім того, він радить уникати порівнянь дитини з іншими (особливо з братами і сестрами), організовувати спільну творчу діяльність, ігри та проєктивні методики, які сприяють емоційному розвантаженню. Важливим аспектом є також контроль інформаційного середовища дитини – зменшення впливу дорослого негативного контенту та забезпечення позитивного емоційного фону (Семенов, 2022. с. 268).

Отже, використання зазначених рекомендацій, що ґрунтуються на глибокому розумінні вікових психологічних особливостей дитини раннього віку та реалій повсякденного життя в умовах воєнної нестабільності, є ключовим чинником у подоланні викликів виховання. Вони спрямовані на пом'якшення проявів емоційної тривожності, а також на формування довірливого, стабільного й безпечного середовища. Саме таке середовище створює необхідні умови для повноцінного психоемоційного розвитку дитини раннього віку, забезпечуючи їй опору і підтримку у складних обставинах.

2. *Відсутність стабільного соціального та освітнього середовища*. Руйнування інфраструктури, зокрема закладів дошкільної освіти, центрів розвитку дітей та соціальних інституцій, у поєднанні з масовими переселеннями, значно ускладнюють створення сталого соціального й освітнього середовища для дітей раннього віку. Втрата звичних режимів, рутинних практик і соціальних зв'язків створює додатковий стрес для дитини, адже саме стабільність і передбачуваність є основою її психоемоційного комфорту і розвитку.

Особливу стурбованість викликає зменшення кількості вихованців у закладах дошкільної освіти, що супроводжується скороченням самої мережі таких закладів. Згідно з дослідженням Education.ua, спостерігається стійка тенденція до зниження охоплення дітей дошкільною освітою. Так, відповідно до даних Держстату, у 2021 році заклади дошкільної освіти відвідували 1,1 млн дітей, тоді як у 2023 році – лише 861,5 тис. Це на 33,2% менше, ніж у 2021 році. При цьому, станом на 1 червня 2024 року в Україні функціонують 11 918 закладів дошкільної освіти (у порівнянні з 13 452 у 2023 році), з яких: 8665 закладів працюють у традиційному (очному) форматі, обслуговуючи 564 806 дітей; 1933 заклади реалізують дистанційну форму навчання (106 696 вихованців); 1320 – працюють у змішаному форматі (83 424 дитини).

Однак укриття має лише 8 181 садочок, що становить 69% від загальної кількості функціонуючих закладів. Це означає, що значна частина закладів дошкільної освіти не відповідає базовим вимогам безпеки, що є критично важливим в умовах воєнного стану. Відсутність облаштованих укриттів обмежує можливість повноцінного функціонування ЗДО, знижує рівень довіри батьків до системи освіти та змушує їх відмовлятися від відвідування садочків, навіть у відносно безпечних регіонах.

Відсутність повної й актуальної статистики за 2025 рік лише поглиблює складність у плануванні й оцінці ефективності дошкільної освітньої політики. Така ситуація створює серйозні перешкоди для забезпечення рівного доступу до якісної дошкільної освіти, особливо в умовах воєнного стану, коли стабільне освітнє середовище стає критично необхідним для дітей раннього віку.

Враховуючи вищезазначену інформацію, рекомендуємо створювати структуроване виховне середовище навіть у тимчасових умовах (укриттях, евакуаційних пунктах, прихистках) з урахуванням особливостей дітей раннього віку. Зокрема, доцільно:

- організовувати регулярні ігрові та навчальні активності, що відповідають віковим потребам (наприклад, сенсорні ігри з природними матеріалами, пальчикові ігри, читання казок, спів дитячих пісень, прості пізнавальні завдання у формі гри);
- дотримуватися сталого розпорядку дня, включаючи прийоми їжі, відпочинок, прогулянки та гру (наприклад, ранковий ритуал привітання, час для вільної гри, тиха година навіть в укритті, щоденне повторення знайомих рутинних дій у визначений час);
- підтримувати соціальні зв'язки дитини з іншими дітьми й дорослими через мікрогрупи або онлайн-формати, за можливості (наприклад, щоденні групові ігри з невеликою кількістю дітей, спілкування з рідними по відеозв'язку, онлайн-зустрічі з вихователем, групове читання або спів);
- забезпечити педагогів і батьків методичними матеріалами та психолого-педагогічною підтримкою для організації виховного

процесу в кризових умовах (наприклад, короткі відео-інструкції з організації занять, роздаткові матеріали для роботи в укриттях, пам'ятки з емоційного супроводу дитини, контакти кризових психологів, онлайн-консультації для батьків).

Таким чином, подолання виклику нестабільності соціального та освітнього середовища можливе лише за умови системної адаптації виховних підходів, які орієнтуються на збереження сталості, безпеки та емоційного комфорту дитини. Особливо важливо – це в ранньому віці, коли кожна дія дорослого має глибокий вплив на розвиток емоційного інтелекту, навичок саморегуляції та базової довіри до світу.

3. *Обмежений доступ до медичних і психологічних послуг.* В умовах воєнного стану в Україні доступність якісної медичної допомоги, зокрема профілактичних оглядів, консультацій вузьких спеціалістів (неврологів, логопедів, психіатрів, отоларингологів тощо), а також психотерапевтичної підтримки, значно знизилася. Особливо критичним це є для дітей раннього віку, оскільки саме в цей період закладаються основи фізичного, психоемоційного та мовленнєвого розвитку, і будь-які порушення, залишені без своєчасного втручання, можуть мати довготривалі наслідки.

Через переміщення населення, руйнування або перепрофілювання медичних закладів, нестачу кваліфікованих фахівців та перевантаженість медичної системи, значна кількість дітей раннього віку не проходить обов'язкових оглядів у визначені вікові періоди. У результаті порушення сенсорного розвитку, затримка мовлення, труднощі з адаптацією, поведінкові або емоційні розлади залишаються непоміченими або не отримують належної корекції.

Зазначимо, що особливо уразливими є діти раннього віку, які зазнали впливу травматичних подій – втрати близьких, евакуації, проживання у бомбосховищах чи тимчасових притулках. Для них характерне формування синдрому хронічного стресу, який може проявлятися у вигляді нічних страхів, плаксивості, агресивності, замкненості, порушення сну чи апетиту. У звичайних умовах така симптоматика потребує участі дитячого психолога або психотерапевта, проте в умовах війни родини часто залишаються наодинці з цими проблемами. Крім того, відсутність доступу до консультативної підтримки для батьків знижує їхню здатність адекватно реагувати на поведінкові сигнали дитини, особливо якщо мова йде про первинне батьківство. У таких умовах значно зростає ризик емоційного вигорання дорослих і погіршення якості виховної взаємодії, що в свою чергу негативно впливає на розвиток дитини.

У відповідь на зазначений виклик рекомендуємо:

- забезпечити мобільний або дистанційний доступ до медичних і психологічних консультацій, зокрема через онлайн-платформи (наприклад, «Телемедицина для дітей», «Платформа підтримки батьків»), мобільні бригади (виїзди дитячих лікарів і психологів у місця компактного проживання ВПО, евакуаційні центри, укриття);
- розширити програму раннього втручання, яка дозволяє виявляти ризики затримок розвитку ще на ранніх етапах (наприклад, впровадження скринінгових обстежень розвитку дітей від 6 місяців до 3 років, консультації фахівців раннього втручання безпосередньо в громадах або онлайн);
- підготувати батьків і педагогів до розпізнавання ознак емоційної дезадаптації, надавши їм базові інструменти підтримки (наприклад, інструкції щодо спостереження за поведінкою дитини, списки тривожних симптомів, як-от раптова замкненість, агресивність, порушення сну та прості методи емоційної регуляції: «дихання метелика», «малювання емоцій», обійми як спосіб заспокоєння);
- створювати партнерські моделі взаємодії між закладами освіти та медичними установами, що дасть змогу оперативніше реагувати на потреби дітей у складних умовах (наприклад, домовленості між ЗДО та дитячими поліклініками про періодичні обстеження, залучення дитячих психологів до команд супроводу в освітньому середовищі, створення міжвідомчих мобільних груп підтримки).

Таким чином, подолання обмеженого доступу до медичних і психологічних послуг є невід'ємною частиною ефективного виховання дітей раннього віку в умовах воєнного стану, адже здоров'я, емоційний стан і розвиток дитини – це взаємопов'язані складові, які потребують комплексного підходу та безперервної підтримки.

4. *Погіршення фізичних умов життя, як бар'єр для повноцінного виховання дітей раннього віку.* В умовах воєнного стану значна кількість родин із дітьми раннього віку стикається з суттєвим погіршенням фізичних умов життя. Серед основних проблем: відсутність якісного харчування,

обмежений доступ до безпечного та теплого житла, проблеми з гігієною, нестача одягу, засобів гігієни та базових санітарних умов. Ці фактори безпосередньо впливають не лише на фізичне здоров'я дитини, а й на її емоційний стан, поведінку та здатність до навчання й соціалізації, особливо у віці до 3 років, коли відбувається інтенсивний розвиток мозку, сенсорних систем та базових психоемоційних реакцій.

Згідно з пірамідою потреб А. Маслоу, фізіологічні потреби (харчування, сон, безпека, тепло) є основою для задоволення потреб вищого рівня – у любові, спілкуванні, самовираженні та навчанні. Якщо базові умови не задоволені, дитина не може повноцінно включатися в освітній процес, брати участь в ігровій або комунікативній діяльності, оскільки її увага та енергія сконцентровані на елементарному виживанні.

Для дітей раннього віку фізичний дискомфорт (голод, холод, перевтома, брак сну або чистоти) часто проявляється у вигляді підвищеної дратівливості, емоційної нестабільності, зниженням пізнавальної активності та затримками у розвитку мови, моторики, емоційного реагування. У таких умовах виховання втрачає свою ефективність, адже будь-яка педагогічна взаємодія потребує спокійного, захищеного й стабільного середовища.

У відповідь на зазначений виклик рекомендуємо:

- забезпечувати дітей мінімальними базовими потребами, що включають доступ до їжі, води, тепла, гігієни (наприклад, створення дитячих гігієнічних куточків у пунктах допомоги ВПО, мобільних центрів підтримки матерів із дітьми);
- організовувати мобільні простори для відпочинку, сну, ігор та навчання, навіть у тимчасових притулках (зони з килимками, книгами, м'якими іграшками, елементарним освітнім матеріалом);
- надавати гуманітарну допомогу сім'ям з дітьми раннього віку, орієнтовану не лише на виживання, а й на підтримку виховання (набір ігор, розвивальних матеріалів, дитячих книжок, одягу тощо);
- готувати волонтерів і педагогів до роботи з дітьми в умовах фізичного дискомфорту, навчаючи адаптивним підходам до гри, навчання та комунікації в нестабільному середовищі.

У контексті подолання зазначених викликів варто також звернути увагу на методичні рекомендації А. Скоробогатової «Рекомендації щодо здійснення дошкільної освіти на період воєнного стану» (2024). Вона підкреслює, що в умовах війни діти належать до найвразливішої категорії населення, оскільки перебувають у тривалому стресовому стані, позбавлені нормальних умов для розвитку, виховання та соціалізації.

У своїх рекомендаціях А. Скоробогатова окреслює низку критично важливих орієнтирів для організації освітнього процесу, серед яких особливо актуальними для виховання дітей раннього віку є: гуманістичний підхід, що передбачає повагу до внутрішнього світу дитини, емпатію та розуміння її потреб; теорія природовідповідності, яка акцентує увагу на необхідності збереження природних задатків і можливостей дитини, без штучного нав'язування дорослих очікувань; використання казкотерапії, гри, творчості як засобів підтримки емоційного стану дитини; психолого-педагогічна підтримка не лише дітей, а й батьків та педагогів, які виконують роль посередників у забезпеченні сталого розвитку в нестабільних умовах.

Крім того, автор наголошує на важливості психологічної та методичної підтримки педагогічних працівників, які працюють з наймолодшими дітьми; адаптації форм виховної взаємодії до реалій війни, не порушуючи основних принципів розвитку дитини раннього віку; спільної відповідальності держави, родини, громади й фахової спільноти у створенні умов для збереження дошкільної освіти як безпечного простору турботи та розвитку. Таким чином, рекомендації А. Скоробогатової пропонують практичне, теоретично виважене підґрунтя для розробки адаптивних моделей виховання дітей раннього віку в умовах воєнного стану (Скоробогатова, 2024).

Висновки. Отже, виховання дітей раннього віку в умовах воєнного стану в Україні є надзвичайно складним і багатогранним процесом, що вимагає системного підходу та інтеграції педагогічної і психосоціальної підтримки. Воєнні дії суттєво впливають на психоемоційний розвиток дітей, створюючи додаткові виклики для сімей і педагогів у забезпеченні безпеки, стабільності та гармонійного розвитку дитини. Як показують результати сучасних досліджень, важливою є активна участь батьків у виховному процесі, а також впровадження педагогічного патронажу, який включає психосоціальну підтримку родини, просвітницьку діяльність та координацію з освітніми і соціальними інституціями.

Особливу увагу слід приділяти формуванню безпечного середовища та збереженню режиму, що сприяє емоційній стабільності дитини, враховуючи специфіку її емоційної реактивності в кризових обставинах. Водночас важливою є системна робота з подолання психоемоційного

стресу як у дітей, так і у їхніх батьків, що сприятиме оптимальній соціалізації та адаптації дітей раннього віку в умовах війни.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою і впровадженням інноваційних педагогічних моделей, які максимально враховують специфіку воєнного часу та потреби дітей раннього віку і родин у кризових ситуаціях. Необхідно також глибше вивчати ефективність різних форм педагогічного патронажу, методів психоемоційної підтримки та інтеграції міжвідомчих сервісів у процес виховання. Особливу увагу варто приділити створенню практичних рекомендацій для педагогів і батьків щодо адаптації виховних практик, які б сприяли формуванню стійкості, розвитку навичок емоційної саморегуляції та зміцненню родинних ресурсів у воєнних умовах.

Список використаних джерел

Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). (2021). Нова редакція. 2021. URL: http://surl.li/ltlnuh

Бурсова, С. (2024). Підготовка майбутніх вихователів до організації процесу адаптації дітей до ЗДО в умовах воєнного стану. *Якість підготовки вихователів закладів дошкільної освіти: виклики сьогодення*. С. 47–49. URL: http://ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4188/1/%D0%91%D0%A3%D0%A0%D0%A1%D0%9E%D0%92%D0%90-47-49.pdf

Гурковська, Т. Л., & Соловйова, Л. І. (2023). *Педагоги та батьки: точки дотику для активної співпраці*. Київ: ІП НАПН України. 135 с.

Дурманенко, О. Л. (2022). *Освітня діяльність у групах раннього віку:* навч.-метод. посіб. Луцьк: ФОП Мажула Ю. М. 188 с.

Енциклопедія Сучасної України. (2005). URL: https://esu.com.ua/article-34236

З*акон України «Про дошкільну освіту»* (Відомості Верховної Ради (ВВР). (2024). № 42, ст. 258). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text

Закон України «Про правовий режим воєнного стану» (Відомості Верховної Ради (ВВР). (2015). № 28, ст. 250). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/389-19#Text

Половіна, О., & Науменко, М. (2025). Педагогічний патронаж сімей з дітьми раннього віку в умовах соціально-політичної кризи. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка, 43 (1), 86–93. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.4311

Семенов, О. С., & Онищук, В. Ф. (2018). Родина учасника бойових дій як об'єкт педагогічної взаємодії вихователя дошкільного навчального закладу. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки»*. 1, 171–178.

Скоробогатова, А. О. (2024). *Рекомендації щодо здійснення дошкільної освіти на період воєнного стану*. URL: https://vseosvita.ua/library/rekomendatsii-shchodo-zdiisnennia-doshkilnoi-osvity-na-period-voiennoho-stanu-840177.html

Турубарова, А. В. (2023). Особливості сенсорного виховання дітей раннього віку в умовах війни в Україні. *Інноваційна педагогіка.* 1 (62), 80–86.

Шадюк, О. І. (2025). Педагогічні умови адаптації дітей раннього віку до умов ЗДО в умовах воєнного стану. *Наукові записки Укр. держ. університету імені Михайла Драгоманова. Серія: Педагогічні науки: збірник наукових статей*. М-во освіти і науки України, УДУ імені Михайла Драгоманова. Київ: «Гельветика». CLIX (159), 139–146.

Nehrii O., Kruty K., Desnova I., Zdanevych L. & Konovalchuk I. (2025). Models of Pedagogical Support for Early and Preschool-Aged Children Affected by Emergencies: Global Perspectives and Adaptation for Ukraine. *Journal of Curriculum and Teaching*, Vol. 14, No. 1, 2025. P. 283-302.

References

Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity). Nova redaktsiia. 2021. URL: http://surl.li/ltlnuh [in Ukrainian]

Bursova S. (2024). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do orhanizatsii protsesu adaptatsii ditei do ZDO v umovakh voiennoho stanu. Yakist pidhotovky vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity: vyklyky sohodennia. S. 47-49. URL: http://ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4188/1/%D0%91%D0%A3%D0%A0%D0%A1%D0%9E%D0%92%D0%90-47-49.pdf [in Ukrainian]

Hurkovska T. L., Soloviova L. I. (2023). Pedahohy ta batky: tochky dotyku dlia aktyvnoi spivpratsi. Kyiv: IP NAPN Ukrainy. 135 s. [in Ukrainian]

Durmanenko O. L. (2022). Osvitnia diialnist u hrupakh rannoho viku. [Tekst]: navch.-metod. posib. Lutsk: FOP Mazhula Yu. M. 188 s. [in Ukrainian]

Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy. URL: https://esu.com.ua/aricle-34236 [in Ukrainian]

Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2024, № 42, st. 258). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text [in Ukrainian]

Zakon Ukrainy «Pro pravovyi rezhym voiennoho stanu» (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2015, № 28, st. 250). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/389-19#Text [in Ukrainian]

Polovina O., Naumenko M. (2025). Pedahohichnyi patronazh simei z ditmy rannoho viku v umovakh sotsialno-politychnoi kryzy. Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika, 43 (1) S. 86-93. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.4311 [in Ukrainian]

Semenov O. S., Onyshchuk V. F. (2018). Rodyna uchasnyka boiovykh dii yak obiekt pedahohichnoi vzaiemodii vykhovatelia doshkilnoho navchalnoho zakladu. Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Seriia «Pedahohichni nauky». № 1. S. 171-178. [in Ukrainian]

Skorobohatova A. O. (2024). Rekomendatsii shchodo zdiisnennia doshkilnoi osvity na period voiennoho stanu. URL: https://vseosvita.ua/library/rekomendatsii-shchodo-zdiisnennia-doshkilnoi-osvity-na-period-voiennoho-stanu-840177.html [in Ukrainian]

Turubarova A. V. (2023). Osoblyvosti sensornoho vykhovannia ditei rannoho viku v umovakh viiny v Ukraini. A. V. Turubarova, H. V. Horshkova. Innovatsiina pedahohika. Vyp. 62, T. 1. S. 80-86. [in Ukrainian]

Shadiuk O. I. (2025). Pedahohichni umovy adaptatsii ditei rannoho viku do umov ZDO v umovakh voiennoho stanu. Naukovi zapysky [Ukr. derzh. universytetu imeni Mykhaila Drahomanova]. Seriia: Pedahohichni nauky: [zbirnyk naukovykh statei] / M-vo osvity i nauky Ukrainy, UDU imeni Mykhaila Drahomanova; upor. L. L. Makarenko. Kyiv: «Helvetyka», Vyp. SLIX (159). S. 139-146. [in Ukrainian]

Nehrii O., Kruty K., Desnova I., Zdanevych L. & Konovalchuk I. (2025). Models of Pedagogical Support for Early and Preschool-Aged Children Affected by Emergencies: Global Perspectives and Adaptation for Ukraine. Journal of Curriculum and Teaching, Vol. 14, No. 1, 2025. R. 283-302. [in English]

Відомості про авторів:
Жейнова Світлана Сергіївна
spdo@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

Солонська Альона Артурівна
Solonska_Alona@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-167-174

Матеріал надійшов до редакції 26. 10. 2025 р.
Прийнято до друку 18. 11. 2025 р.

Information about the authors:
Zheinova Svitlana Serhiivna
spdo@ukr.net
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Solonska Alona Arturivna
Solonska_Alona@mspu.edu.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-167-174

Received at the editorial office 26. 10. 2025.
Accepted for publishing 18. 11. 2025.

УДК 376.3:159.9

НЕЙРОФІЗІОЛОГІЧНІ ПОРУШЕННЯ ТА ПСИХОГЕННІ ФАКТОРИ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТРЕСУ: ЛОГОПЕДИЧНІ АСПЕКТИ ДОПОМОГИ

Ірина Каспер

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Статтю присвячено комплексному аналізу нейрофізіологічних та психогенних механізмів розвитку заїкання у дітей, які зазнали травматичного впливу війни. На основі сучасних нейропсихологічних, логопедичних і психофізіологічних досліджень розглянуто, як екстремальний стрес, переживання загрози життю, насильства, окупації та інші форми воєнної травми впливають на функціонування мозкових систем, відповідальних за мовленнєво-рухову організацію. Показано, що гіперактивація мигдалеподібного тіла, дисфункція префронтальної кори, порушення роботи HPA-вісі та зниження сенсомоторної інтеграції призводять до розладів мовленнєвого планування, темпо-ритмічної координації та ініціації висловлювання. Особливу увагу приділено вторинним невротичним проявам – мовленнєвим блокам, уникненню комунікації, емоційно-моторному «завмиранню», які формуються у дітей з ПТСР та підвищеною тривожністю.
У роботі обґрунтовано необхідність міждисциплінарного підходу до подолання травматично зумовленого заїкання, що включає взаємодію логопеда, психолога, психотерапевта та невролога. Описано ключові напрями логопедичної корекції: нормалізацію мовленнєвого дихання, відновлення темпо-ритмічної організації мовлення, зниження м'язового напруження артикуляційного апарата, використання плавної голосової атаки та технік спільного мовлення. Психологічний блок спрямований на стабілізацію емоційного стану, зниження гіперактивації нервової системи та опрацювання травматичних подій за допомогою доказових методів, зокрема травмафокусованої КПТ.
Зроблено висновок, що комплексна, скоординована підтримка є ключовою для відновлення мовленнєвої плавності й емоційної стабільності дитини. Такий підхід дає змогу не лише подолати мовленнєві труднощі, а й зміцнити загальну психологічну стійкість, що має вирішальне значення в умовах впливу тривалого або повторюваного воєнного стресу.

Ключові слова:
заїкання; мовленнєва плавність; діти; війна; психотравма; нейрофізіологія; логопедична допомога.

Resume:
Kasper Iryna. Neurophysiological disorders and psychogenic factors of stuttering in children under war-related stress: speech therapy intervention aspects.
The article presents a comprehensive analysis of the neurophysiological and psychogenic mechanisms underlying the development of stuttering in children who have experienced war-related trauma. Drawing on contemporary neuropsychological, speech-language, and psychophysiological research, the paper examines how extreme stress, exposure to life-threatening situations, violence, occupation, and other forms of war trauma affect the functioning of brain systems responsible for speech-motor organization. The study highlights that hyperactivation of the amygdala, dysfunction of the prefrontal cortex, disturbances in the HPA axis, and reduced sensorimotor integration lead to impairments in speech planning, tempo-rhythmic coordination, and initiation of verbal expression. Special attention is given to secondary neurotic manifestations – speech blocks, communication avoidance, and emotional-motor "freezing" – commonly observed in children with PTSD and heightened anxiety.
The article substantiates the necessity of an interdisciplinary approach to addressing trauma-induced stuttering, involving the coordinated work of a speech-language therapist, psychologist, psychotherapist, and neurologist. Key directions of speech-language intervention are described, including normalization of speech breathing, restoration of tempo-rhythmic speech organization, reduction of articulatory muscle tension, use of gentle voice onset techniques, and choral speaking strategies. The psychological component focuses on stabilizing the emotional state, reducing hyperactivation of the nervous system, and processing traumatic experiences using evidence-based methods such as trauma-focused CBT.
The study concludes that comprehensive, well-coordinated support is essential for restoring speech fluency and emotional stability in affected children. Such an approach not only helps overcome speech difficulties but also strengthens overall psychological resilience, which is particularly important in the context of prolonged or repeated war-related stress.

Key words:
stuttering; fluency disorders; war trauma; children; neurophysiology; speech-language therapy.

Постановка проблеми. Заїкання є складним багатокомпонентним порушенням плавності мовлення, яке формується на перетині нейрофізіологічних, психогенних та соціальних чинників. До початку повномасштабної війни наукові дослідження акцентували увагу переважно на взаємодії моторної та мовленнєвої систем мозку, генетичній схильності та особливостях темпоритмічної організації мовлення. Проте з початком військової агресії проти України особливої гостроти набула проблема впливу бойових дій, окупації, насильства й інших травматичних подій на розвиток порушень мовленнєвої плавності у дітей. У цих умовах зростає потреба в науковому обґрунтуванні специфіки заїкання саме у дітей воєнного покоління та в оновленні корекційних підходів.

У контексті війни ця проблема набуває особливого значення, оскільки значна кількість дітей стала свідками або жертвами воєнних злочинів, примусового утримання, тортур, психологічного терору та розлучення з батьками. Такі події здатні радикально змінювати психофізіологічний розвиток дитини та спричиняти виникнення стійких порушень мовлення, зокрема тяжких форм заїкання. Отже, заїкання в умовах воєнного стресу виступає не лише логопедичною, а й значущою медико-психологічною та соціальною проблемою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Міжнародні наукові дані підтверджують, що стресогенні події екстремального характеру, зокрема спостереження жорстокості, загроза життю, тортури чи різні форми насильства, здатні

змінювати функціонування нейронних систем мозку, відповідальних за моторну організацію мовлення. Зокрема, Б. Ґітар (Barry Guitar) у своїй праці *«Заїкання: інтегрований підхід до його природи й терапії»* (*Stuttering: An Integrated Approach to Its Nature and Treatment*, 2019) зазначає, що сильний психотравмувальний досвід суттєво дестабілізує роботу мовленнєво-рухових систем мозку.

Подібні висновки подають А. Сміт та К. Вебер (Anne Smith, Christine Weber) у науковій статті *«Як розвивається заїкання: теорія багатофакторних динамічних шляхів»* (*How Stuttering Develops: The Multifactorial Dynamic Pathways Theory*, 2017), де автори наголошують, що екстремальний стрес може призводити до порушення нейронної інтеграції між корою та підкірковими структурами, відповідальними за темпо-ритмічну організацію мовлення.

Психотравма призводить до дисфункції системи стрес-реакції, зниження гальмівної активності кори головного мозку й підвищення активності підкіркових центрів, що створює передумови для появи судомних проявів у мовленні.

Психофізіологічний компонент ґрунтується на роботах Б. ван дер Колка (Bessel van der Kolk), зокрема його наукових висновках, викладених у праці *«Тіло пам'ятає: наука про травму та зцілення»*, де описано нейробіологічні наслідки тривалого стресу й травматизації. У сфері дитячої травматології застосовано положення досліджень Дж. Бремнера (J. Douglas Bremner) та М. Де Белліс (Michael De Bellis), які вивчали вплив травматичних подій на розвиток мозкових структур дитини, зокрема гіпокампу, мигдалеподібного тіла та префронтальної кори.

До методологічної бази також включено сучасні українські дослідження, присвячені впливу війни на психічний розвиток дітей, що відображено у працях фахівців з дитячої психології та психотерапії.

Попри значну кількість праць, недостатньо вивченими залишаються саме логопедичні наслідки воєнної травматизації та механізми взаємодії нейрофізіологічних змін із психогенними факторами у структурі заїкання в дітей. Це зумовлює потребу в узагальненні наявних даних і представленні цілісної моделі порушень мовленнєвої плавності.

Формулювання цілей статті. Метою статті є комплексний аналіз нейрофізіологічних і психогенних механізмів розвитку заїкання у дітей, які зазнали травматичного досвіду війни, включаючи перебування в окупації, свідчення актів насильства чи інші екстремальні впливи, що змінюють роботу мовленнєво-рухових систем мозку. Особлива увага приділяється визначенню специфіки проявів заїкання у дітей із психотравмою та окресленню ефективних напрямів логопедичної допомоги на основі міждисциплінарного підходу, що передбачає співпрацю логопеда з психологом, психотерапевтом і неврологом для забезпечення комплексної підтримки дитини. Завданням дослідження є також окреслення практичних орієнтирів для фахівців, які працюють з дітьми в умовах воєнного та післявоєнного стресу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методологічною основою дослідження є міждисциплінарний підхід, що інтегрує положення нейропсихології, логопедії, психофізіології стресу та дитячої травматології. У галузі нейропсихологічних механізмів мовлення використано положення, викладені А. Сміт (Anne Smith) та П. Гауеллом (Peter Howell) у їхніх працях, присвячених моторним аспектам мовленнєвої плавності та нейронним механізмам запуску мовлення. Логопедичний блок спирається на сучасні концепції Б. Ґітара (Barry Guitar), автора фундаментальної праці *«Заїкання: інтегрований підхід до його природи й терапії»*, а також Н. Ретнер-Бернштейн (Nan Bernstein Ratner), яка досліджує зв'язок між мовленнєвою моторикою, середовищем та механізмами підтримки плавності мовлення.

У процесі дослідження застосовано методи аналізу та синтезу наукової літератури, узагальнення емпіричних і теоретичних даних, теоретичного моделювання та структурно-функціонального аналізу нейропсихологічних механізмів мовленнєвої діяльності. Обрані методи дозволили комплексно оцінити взаємозв'язок нейрофізіологічних порушень, психогенних чинників та особливостей логопедичної допомоги дітям, які зазнали впливу воєнної травми. Такий підхід дає змогу розглядати заїкання не ізольовано, а як системний розлад, що відбиває загальний стан нервово-психічного розвитку дитини.

Нейрофізіологічні основи порушень мовленнєвої плавності. Сучасні нейронаукові дослідження демонструють, що заїкання формується внаслідок комплексних порушень у взаємодії кори головного мозку, підкіркових структур та церебеларно-таламічних шляхів. Дослідниця Soo-Eun Chang, аналізуючи дані структурної та функціональної нейровізуалізації (Chang, 2019), підкреслює, що у дітей із заїканням фіксуються відмінності у роботі мовленнєво-моторних систем, зокрема в ділянках, відповідальних за запуск, координацію та планування рухових програм мовлення.

На нейрофізіологічному рівні у дітей із порушенням мовленнєвої плавності зазвичай спостерігаються:

- нестабільність взаємодії між префронтальною корою та моторними

центрами, що ускладнює формування та корекцію мовленнєвих рухів;
- знижена активність лівої нижньої лобової звивини (зони Брока) – ключового центру мовленнєвого планування;
- порушення сенсомоторної інтеграції, необхідної для поєднання слухового контролю та моторної реалізації мовлення;
- функціональні збої в роботі мозочка, який відповідає за темпо-ритмічну організацію мовленнєвих рухів.

Д. Людке та Р. Фокс (*Ludlow & Fox, 2008*) довели, що дисфункція мозочка та базальних ганглій призводить до «розсинхронізації» роботи мовленнєво-моторної системи. У нормі ці структури забезпечують плавність і точність артикуляційних рухів, але під впливом стресу чи травми відбувається переорієнтація діяльності мозку з коркових зон на підкіркові центри. Особливої ваги набуває активація мигдалеподібного тіла, яке запускає реакцію «бий або біжи», викликаючи:
- різке підвищення тонусу мовленнєвої мускулатури;
- порушення дихально-фонаційної координації;
- імпульсивність моторних реакцій;
- утруднення запуску мовленнєвої програми.

Для дітей, у яких заїкання виникло або посилилося під впливом сильного стресу чи психотравми, характерне так зване «емоційно-моторне блокування», коли страх і надмірна активація підкіркових структур фактично «переривають» мовлення на рівні моторної ініціації.

Стрес і психотравма як фактор порушення мовлення. У контексті війни діти в Україні стикаються з подіями, які мають характер екстремальної психотравми: перебування в окупації, тортури, знущання, приниження, спостереження смерті або каліцтва, жорстокі допити батьків. За даними Б. ван дер Колка (*Bessel van der Kolk, 2014*), тривалий або раптовий травматичний вплив змінює роботу мозку на рівні нейронних систем та призводить до:
- гіперактивації мигдалеподібного тіла – центру страху;
- зниження активності префронтальної кори – зони контролю емоцій і поведінки;
- порушення роботи гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі (HPA-вісі), що спричиняє хронічне підвищення кортизолу;
- формування «патологічної пам'яті» травми, яка автоматично активує страх навіть без реальної загрози.

У дослідженні М. Де Белліса та А. Зіск (*De Bellis & Zisk, 2014*) доведено, що у дітей, які зазнали насильства, спостерігається структурне та функціональне зниження активності префронтальних зон і гіпокампу. Це ускладнює емоційну регуляцію і погіршує можливість контролювати мовлення.

У таких дітей заїкання часто набуває вторинного невротичного характеру, що проявляється:
- раптовими мовленнєвими блоками;
- страхом голосового висловлювання;
- уникненням комунікативних ситуацій;
- відмовою від мовлення;
- регресом мовленнєвого розвитку.

Під впливом психотравми мовлення перестає бути автоматизованим процесом і стає діяльністю, що потребує надмірних вольових зусиль. Важливо, що ці прояви можуть зберігатися навіть після припинення безпосередньої загрози, перетворюючись на хронічний фактор дезадаптації дитини в освітньому середовищі.

Психологічні наслідки воєнних подій. У дітей, які пережили окупацію, загрозу життю, тортури або насильство, часто спостерігають широкий спектр симптомів посттравматичного стресового розладу (ПТСР): нічні страхи; підвищену тривожність; гіпервигляд (гіпернастороженість); соматичні симптоми (тремор, енурез, біль у животі); емоційні спалахи або емоційну «завмерлість»; труднощі концентрації уваги; імпульсивність або апатію. Ці розлади безпосередньо впливають на мовленнєву плавність, оскільки мовлення є функцією, що залежить від стану емоційної регуляції та роботи префронтальної кори.

У дітей з високою тривожністю та травматичним досвідом часто спостерігають: підвищену напругу м'язів артикуляційного апарату; порушення мовленнєвого дихання; труднощі з ініціацією мовлення; часті повтори складів і звуків; тенденцію до мовленнєвого уникання. Таким чином, нейрофізіологічні зміни, спричинені травмою, та психологічні наслідки війни утворюють єдину патогенетичну систему, яка визначає специфічний перебіг заїкання у дітей в умовах воєнного стресу.

Психолого-логопедичні аспекти допомоги дітям із травматичним заїканням. Комплексна допомога дітям із травматично зумовленим заїканням неможлива без інтеграції логопедичних, психологічних, нейропсихологічних та психотерапевтичних підходів. Умови війни, окупації та пережитого насильства породжують глибокі емоційно-поведінкові зміни, які впливають на мовленнєву регуляцію. Тому логопедична робота має базуватися на міждисциплінарній взаємодії та враховувати специфіку невротичних реакцій дитячого мозку, про що свідчать сучасні дослідження з дитячої травматології та психофізіології стресу (ван дер Колк «Психологічна травма», Коен, Маннаріно «Когнітивно-поведінкова терапія травми у дітей»).

Ефективна корекційна взаємодія передбачає обов'язкове залучення дитячого психолога, який працює зі стабілізацією емоційної сфери, та психотерапевта, який здійснює опрацювання травматичних спогадів. Логопед, у свою чергу, забезпечує корекцію мовленнєвої плавності, проте ця корекція може бути дієвою лише на тлі зниження гіперактивації нервової системи та відновлення відчуття безпеки.

Логопедична складова комплексної допомоги. Корекційна робота логопеда з дітьми, які пережили сильну психотравму, повинна бути спрямована насамперед на відновлення базових фізіологічних механізмів мовлення. Дослідження Н. Бернстайн Ретнер (*«Плавність мовлення у дітей»*) та Б. Ґіттара (*«Підходи до терапії заїкання»*), а також праці українських фахівців – зокрема О. Коломієць (дослідження темпо-ритмічних порушень мовлення), Л. Трофименко (роботи з корекції мовленнєвих порушень у дітей) та Н. Чуєвої (дослідження формування мовленнєвої моторики) – підтверджують необхідність поступового формування безпечного, стабільного, плавного мовленнєвого середовища.

Першим етапом є нормалізація мовленнєвого дихання. У дітей після травми дихальні цикли часто стають короткими, поверхневими, неритмічними. Логопед застосовує вправи на подовжений видих, рухово-дихальні ігри, логоритмічні комплекси, вправи на синхронізацію дихання і фонації. Важливо не форсувати темп і забезпечувати м'якість переходів до мовленнєвих дій.

Другим напрямом є відновлення темпо-ритмічної організації мовлення, яка зазнає порушень через домінування емоційно-моторних блоків. Практика свідчить про ефективність методів «повільного старту», плавної атаки голосу, використання мелодизації фрази, ритмізації мовлення через плескання або крокування. Ці методи регулюють активність структур, відповідальних за послідовність артикуляційних рухів, та допомагають дитині відчути контроль над мовленням.

Третім аспектом є розвиток артикуляційної моторики. У дітей, які зазнали стресу, нерідко виникає підвищений тонус м'язів обличчя та артикуляційного апарата. Використовуються масажні техніки, дихально-артикуляційні зв'язки, вправи на м'які рухи язика та губ, поєднання артикуляційних дій із руховими вправами, що сприяють загальній релаксації.

На завершальному етапі логопед поступово переходить до інтерактивних мовленнєвих завдань: коротких діалогів, рольових ігор, ситуаційних висловлювань, у яких дитина відчуває емоційну підтримку та прогнозованість комунікації. Особливо ефективною є техніка «спільного мовлення», коли дорослий і дитина говорять у гармонізованому темпі. Це знижує тривожність і формує новий досвід плавного мовлення без страху.

Роль психолога та психотерапевта у відновленні плавності мовлення. Робота психолога ґрунтується на обов'язковому попередньому відновленні базової безпеки. Це передбачає стабілізацію сну, зменшення соматичних реакцій, зниження гіперактивації мигдалеподібного тіла, яке провокує емоційно-моторні блоки. Ефективними є методики сенсорної інтеграції, тілесно-орієнтовані техніки, які допомагають повернути дитині відчуття власного тіла та можливості контролю.

Подальша робота включає травмафокусовані підходи, серед яких найвищий рівень доказовості має травмафокусована когнітивно-поведінкова терапія, описана Дж. Коен у праці «Травмафокусована КПТ для дітей». Вона передбачає поступове опрацювання травматичних спогадів, їхню інтеграцію, навчання технік заспокоєння та формування нових моделей реагування. Саме після зниження сили травматичних тригерів логопедична робота стає більш продуктивною.

Спільна стратегія логопеда і психолога**.** Важливим принципом є паралельність і скоординованість логопедичних і психологічних інтервенцій. Логопед інформує психолога про динаміку мовленнєвих блоків, а психолог – про рівень тривожності, здатність дитини до контакту, можливість підвищення мовленнєвого навантаження. Такий підхід відповідає рекомендаціям сучасних міждисциплінарних моделей допомоги дітям із травмою, описаних М. Де Беллісом та Дж. Бремнером у працях із нейропсихології стресу.

Таким чином, комплексна система психолого-логопедичної допомоги забезпечує не лише покращення мовленнєвої плавності, а й відновлення емоційної стійкості, формування нових способів саморегуляції та зниження впливу травматичних тригерів на мовлення дитини.

Висновки. Проведений аналіз підтвердив, що заїкання у дітей, які пережили воєнні події, має складну нейропсихофізіологічну природу. Вплив бойових дій, окупації, тортур, насильства та інших екстремальних чинників змінює роботу корково-підкіркових структур, гіпокампу, мигдалеподібного тіла й префронтальної кори, що порушує мовленнєво-моторне планування, сенсомоторну інтеграцію та темпо-ритмічну організацію мовлення.

Психологічні наслідки травми – підвищена тривожність, гіпервигляд, емоційна нестійкість, прояви ПТСР – істотно ускладнюють мовленнєву поведінку дітей. Це сприяє появі мовленнєвих

блоків, страху висловлювання та уникненню комунікативних ситуацій. Таким чином, порушення мовленнєвої плавності у дітей, які зазнали травматичного досвіду війни, є результатом взаємодії нейрофізіологічних змін і психогенних порушень.

Ефективна допомога цій категорії дітей має базуватися на міждисциплінарному підході. Логопедична корекція – нормалізація мовленнєвого дихання, розвиток артикуляційної моторики, відновлення темпо-ритмічного компонента та формування плавної фонації – може бути результативною лише за умови паралельної психологічної підтримки. Психолог працює над емоційною стабілізацією дитини, зниженням гіперактивації нервової системи, формуванням відчуття безпеки та опрацюванням травматичного досвіду. Перспективними є подальші дослідження ефективності конкретних програм психолого-логопедичної допомоги та розроблення протоколів міжвідомчої взаємодії фахівців, що працюють із дітьми, які пережили війну.

Комплексна психолого-логопедична допомога, що включає координацію роботи логопеда, психолога та психотерапевта, є найбільш ефективною для подолання травматично зумовленого заїкання. Така взаємодія забезпечує не лише покращення мовленнєвої плавності, а й відновлення емоційної стабільності та загальної психічної рівноваги дитини.

Список використаних джерел

Guitar B. Stuttering: An Integrated Approach to Its Nature and Treatment. 5th ed. Baltimore : Lippincott Williams & Wilkins, 2019.

Smith A., Weber C. How Stuttering Develops: The Multifactorial Dynamic Pathways Theory. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2017. Vol. 60, No. 9.

Chang S. Neurobiological Bases of Stuttering: Evidence from Neuroimaging. *Topics in Language Disorders*. 2019. Vol. 39, Issue 2.

van der Kolk B. The Body Keeps the Score. New York : Viking, 2014.

Bremner J. D. Traumatic Stress: Effects on the Brain. *Dialogues in Clinical Neuroscience*. 2006.

De Bellis M., Zisk A. The Biological Effects of Childhood Trauma. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*. 2014. Vol. 23, Issue 2.

Ratner N. B. Evidence-Based Fluency Intervention for Children. San Diego : Plural Publishing, 2021.

Cohen J., Mannarino A., Deblinger E. Treating Trauma and Traumatic Grief in Children and Adolescents. New York : Guilford Press, 2017.

Бегас, Л. Д. (2008). Комплексний підхід до подолання заїкання. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 131, 19–24.

Олійник, А., & Кравченко, А. (2013). Комплексний підхід до подолання заїкання у дітей дошкільного віку. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали II Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (7 лютого 2013 року, м. Суми)*. Суми: ФОП Цьома С. П. С. 123–125.

Логопедія: підручник. (2015). (Ред. М. К. Шеремет). Київ: Видавничий дім «Слово». 776 с.

Пророк, Н. В., Дудчак, О. П., & Василенко, І. О. (2015). Психологічна допомога дітям в умовах війни: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома. 120 с.

Барна, Л. С. (2023). Психічне здоров'я дітей під час війни: розлади, ризики та шляхи підтримки. Погляд на проблему. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 67 (1), 278–282.

References

Barna, L. S. (2023). Mental health of children during war: Disorders, risks and ways of support. *Current Issues of Humanities*, 67 (1), 278–282. [in Ukrainian]

Begas, L. D. (2008). Comprehensive approach to overcoming stuttering. *Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences*, 131, 19–24. [in Ukrainian]

Bremner, J. D. (2006). Traumatic stress: Effects on the brain. *Dialogues in Clinical Neuroscience*. [in English]

Chang, S. (2019). Neurobiological bases of stuttering: Evidence from neuroimaging. *Topics in Language Disorders*, 39 (2). [in English]

Cohen, J., Mannarino, A., & Deblinger, E. (2017). *Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents*. New York: Guilford Press. [in English]

De Bellis, M., & Zisk, A. (2014). The biological effects of childhood trauma. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 23 (2). [in English]

Guitar, B. (2019). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment* (5th ed.). Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins. [in English]

Sheremet, M. K. (Ed.). (2015). *Speech therapy*. Kyiv: Slovo Publishing House. [in Ukrainian]

Oliinyk, A., & Kravchenko, A. (2013). Comprehensive approach to overcoming stuttering in preschool children. In *Modern problems of speech therapy and rehabilitation* (pp. 123–125). Sumy: Tsoma S. P. [in Ukrainian]

Prorok, N. V., Dudchak, O. P., & Vasylenko, I. O. (2015). *Psychological assistance to children during war*. Kamianets-Podilskyi: Aksioma. [in Ukrainian]

Ratner, N. B. (2021). *Evidence-based fluency intervention for children.* San Diego: Plural Publishing. [in English]

Smith, A., & Weber, C. (2017). How stuttering develops: The multifactorial dynamic pathways theory. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60 (9). [in English]

Van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score*. New York: Viking. [in English]

Відомості про автора:
Каспер Ірина Олександрівна
iryna.kasper@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-175-179

Матеріал надійшов до редакції 10. 11. 2025 р.
Прийнято до друку 19. 11. 2025 р.

Information about the author:
Kasper Iryna Oleksandrivna
iryna.kasper@mspu.edu.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-175-179

Received at the editorial office 10. 11. 2025.
Accepted for publishing 19. 11. 2025.

УДК 004.738.5:34(477)(031.034.2):004.45

ФОРМИ І МЕТОДИ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВИХ ПРАЦІВНИКІВ – РЕДАКТОРІВ ЕЛЕКТРОННОЇ ЕНЦИКЛОПЕДІЇ ОСВІТИ

Олександр Кохан, Вадим Савченко, Іван Євтушок, Олександра Литовченко

Інститут цифровізації освіти НАПН України

Анотація:
У публікації розкрито проблему розвитку цифрової компетентності наукових працівників, які є редакторами електронної енциклопедії освіти. Використано аналіз, узагальнення праць дослідників, які описують шляхи розвитку цифрової компетентності наукових працівників. На основі дослідження питань форм і методів розвитку цифрової компетентності наукових працівників розглянуто найбільш дієві та ефективні форми та методи розвитку цифрової компетентності науковців, які працюють над наповненням науковими статтями електронної енциклопедії освіти. Визначено та обґрунтовано форми підготовки наукових працівників до роботи з веборієнтованими автоматизованими інформаційними системами. Подано опис ефективних методів організації групової та індивідуальної роботи редакторів електронної енциклопедії освіти, описано досвід роботи з кодовим та текстовим редактором на платформі MediaWiki. Зроблено обґрунтований висновок щодо необхідності опановування науковими працівниками високого рівня цифрової компетентності в процесі роботи з електронними енциклопедіями освіти.

Ключові слова:
наукові працівники; цифрова компетентність; електронна енциклопедія освіти; редактори; форми і методи розвитку цифрової компетентності редакторів електронної енциклопедії освіти.

Resume:
Kokhan Oleksandr, Savchenko Vadym, Yevtushok Ivan, Lytovchenko Oleksandra. Forms and methods of developing digital competence of researchers – editors of the electronic encyclopedia of education.
The publication reveals the problem of developing digital competence of scientists who are editors of the electronic encyclopedia of education. The analysis and generalization of the works of researchers who describe the development of digital competence of scientists were used. Based on the study of the issues of forms and methods of developing digital competence of scientists, the most effective and efficient forms and methods of developing digital competence of scientists who work on filling the electronic encyclopedia of education with scientific articles were considered. The forms of training scientists to work with web-oriented automated information systems were determined and substantiated. A description of effective methods of organizing group and individual work of editors of the electronic encyclopedia of education was given, and the experience of working with a code and text editor on the MediaWiki platform was described. A reasoned conclusion was made regarding the need for scientists to master a high level of digital competence in the process of working with electronic encyclopedias of education.

Key words:
researchers; digital competence; electronic encyclopedia of education; editors; forms and methods of developing digital competence of editors of electronic encyclopedia of education.

Постановка проблеми. В період цифровізації освіти, енциклопедії завжди залишаються ключовими інструментами систематизації та поширення знань. Використання цифрових технологій у науковій діяльності, під час професійного зростання наукових працівників сприяє створенню спільного освітнього простору для опановування даних, розв'язування проблем, вивчення наукових явищ, використання цифрових інструментів для створення та розвитку наукових спільнот. Онлайн-платформи та соціальні мережі дозволяють фахівцям із різних країн обмінюватися знаннями, дискутувати про актуальні проблеми та спільно працювати над науковими проєктами. Важливим фактором у підтримці понятєво-термінологічного апарату педагогіки та психології залишаються інформаційні системи, електронні енциклопедичні видання, які покликані забезпечувати збирання, здійснювати інформаційний пошук, оброблення, передавання та зберігання інформації. Наявність електронних енциклопедій освіти є вимогою часу та запитом сучасного інформаційного суспільства. Водночас, особливо важливою є проблема розвитку цифрової компетентності наукових працівників, які працюють над створенням та наповненням електронної енциклопедії освіти. Саме така діяльність потребує ґрунтовної підготовки, відповідного навчання та використання ефективних форм і методів розвитку цифрової компетентності для подальшої роботи з електронними енциклопедичними виданнями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням розвитку цифрової компетентності науковців присвячено дослідження багатьох вітчизняних науковців. Так, поняття цифрової компетентності досліджували В. Биков, О. Гончарук, М. Лещенко, Н. Морзе, О. Овчарук, К. Осадча, Д. Пріма, Р. Пріма, О. Спірін, О. Трифонова та ін. Багато сучасних публікацій присвячено питанням сучасного розвитку енциклопедичної галузі, серед яких дослідження Т. Березюк, М. Желєзняка, О. Іщенко, О. Савченко, Н. Черниш та ін. Проблеми розроблення електронних енциклопедичних видань висвітлено в роботах науковців: С. Антоненко, Ю. Бойко, В. Брижка, С. Дорогих, О. Пастух, С. Швець та ін. Багато науковців досліджували форми й методи розвитку цифрової компетентності у різних аспектах. Основні підходи їх досліджень включали питання використання інформаційних систем і платформ, таких як Google Analytics 4, для моніторингу і оптимізації розвитку цифрової компетентності науковців і педагогів через впровадження спеціалізованих систем дистанційного та очного

навчання; питання застосування моделей і рамок, таких як DigCompEdu, що включають багатоаспектну оцінку цифрових вмінь науково-педагогічних працівників у шести категоріях, і аналіз іноземного досвіду для адаптації в українських реаліях. Науковці звертались до проблем комплексного підходу з використанням очного і дистанційного навчання, сучасних систем управління навчанням, і наголошували на потребі в самонавчанні та самовдосконаленні науковців із підвищенням цифрових компетентностей. Проте питання форм і методів навчання наукових співробітників, які працюють над наповненням електронних енциклопедичних видань, зустрічаються рідко.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз, узагальнення праць дослідників, які описують шляхи розвитку цифрової компетентності наукових працівників. На основі дослідження розглянуто найбільш дієві та ефективні форми та методи розвитку цифрової компетентності науковців, які працюють над наповненням науковими статтями електронної енциклопедії освіти. Визначено та обґрунтовано форми підготовки наукових працівників до роботи з веборієнтованими автоматизованими інформаційними системами. Подано опис ефективних методів організації групової та індивідуальної роботи редакторів електронної енциклопедії освіти, описано досвід роботи з кодовим та текстовим редактором на платформі MediaWiki.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження розширення освітніх та наукових можливостей електронних енциклопедичних видань привертають особливу увагу наукових працівників під час здійснення наукових досліджень.

Відомо, що сучасне енциклопедичне видання є автоматизованою інформаційною системою, створеною для акумулювання знань із різних галузей та забезпечення доступу до них у зручній формі. Інтернет-платформи, які працюють онлайн, надають змогу забезпечення експертно вивіреною довідковою продукцією широкого кола користувачів: у першу чергу освітян, психологів та науковців. До відомих енциклопедичних ресурсів можна віднести «Українську електронну енциклопедію освіти», яка створена силами працівників Інституту цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України. Сьогодні наукова спільнота інституту наполегливо працює над удосконаленням електронного видання та наповнення його якісним цифровим контентом. Залучення наукових працівників, які є редакторами, до перевірки енциклопедичного електронного контенту підвищує довіру до електронних енциклопедій, що робить їх цінним інструментом поширення перевірених наукових знань.

Електронні енциклопедії охоплюють величезний обсяг систематизованої інформації з різних галузей знань, який міститься у мережі Інтернет. Відомо, що електронні енциклопедії використовують зручну навігацію, регулярно оновлюються та доступні онлайн. Саме тому наукові працівники, які працюють над наповненням електронного ресурсу, повинні мати високий рівень цифрової компетентності та бути спроможними до роботи з текстовим та кодовим редакторами на платформі MediaWiki.

Дослідженню змісту та структурі феномену «цифрова компетентність» присвячені дослідження вітчизняних та закордонних науковців. Зокрема, О. Спірін, О. Овчарук тлумачать цифрову компетентність, як здатність особистості впевнено й обґрунтовано застосовувати цифрові технології в різних сферах – професійній діяльності, освіті, дозвіллі, громадській активності – що є важливими для повноцінної участі в повсякденному соціально-економічному житті.

Під поняттям «цифрова компетентність наукових та науково-педагогічних працівників» науковці розуміють цілеспрямовану підтверджену здатність особистості критично і відповідально використовувати цифрові технології у професійній діяльності для розв'язування завдань освітнього і наукового спрямування на практиці, а саме: здійснення наукової, навчальної, комунікаційної, методичної, експериментальної, організаційної, консультаційної, експертної діяльності. Розвиток цифрової компетентності наукових працівників розглядається науковцями, як послідовний процес змін та вдосконалення їхніх цифрових навичок, відповідно до вимог цифрового суспільства. Такий процес охоплює здатність до засвоєння нових знань, покращення вмінь, набуття практичного досвіду з використання відкритих освітньо-наукових інформаційних систем через цілеспрямоване навчання, підвищення кваліфікації, саморозвиток та самоосвіту.

Сучасні дослідники звертають особливу увагу на складники та дескриптори компетентностей. Наприклад, дослідниками центру Joint Research Centre запропоновано досить дієву модель цифрової компетентності EU Digital Competence Framework, яка зосереджує особливу увагу на новій термінології та дескрипторах компетентностей. В ній було визначено п'ять ключових сфер цифрових компетентностей: сфера контенту; сфера комунікації та співробітництва; сфера забезпечення безпеки; сфера розв'язування технічних проблем; сфера споживання та технологічних рішень засобами цифрових інструментів.

Сутність цифрової компетентності наукового працівника полягає у здатності ефективно використовувати цифрові технології для професійної діяльності, не тільки для пошуку, аналізу, створення та поширення інформації, а також і для роботи з веборієнтованими автоматизованими інформаційними системами, до яких відносимо і створену «Українську електронну енциклопедію освіти».

Цифрова компетентність наукових працівників, які обрані редакторами електронної енциклопедії, включає в себе не тільки знання та навички у сферах створення контенту, використання онлайн-платформ, спілкування в цифровому середовищі, забезпечення цифрової безпеки та етичного ставлення до технологій, але й комплекс спеціальних цифрових навичок, які дозволяють якісно працювати над внесенням статей до електронних енциклопедій.

Дослідження питання цифрової компетентності наукових працівників-редакторів електронних енциклопедій розуміється як комплекс спеціальних знань, умінь і навичок ефективного використання цифрових технологій для наукової діяльності, досліджень, комунікації та поширення наукових результатів та наповнення електронних енциклопедій якісних цифровим контентом.

Звертаючись до нормативних документів із питань цифрової компетентності, слід зупинитись на Рамці цифрових компетентностей для громадян України та DigComp 2.2. В цих документах досліджено структурні компоненти цифрової компетентності та згруповано їх у п’ять сфер, які являють собою: основи комп’ютерної грамотності; інформаційна грамотність, уміння працювати з даними; створення цифрового контенту; комунікація та взаємодія в цифровому суспільстві; безпека у цифровому середовищі; розв’язання проблем у цифровому середовищі та навчання впродовж життя.

Проведений аналіз досліджень, присвячених цифровій компетентності, дозволив визначити особливості цифрової компетентності наукових працівників. Так, цифрову компетентність наукового працівника можна розподілити за такими сферами: цифрова грамотність; професійна залученість; цифрові освітні ресурси; навчальна діяльність; сприяння формуванню та розвитку інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти. Але цифрову компетентність наукових співробітників, які працюють над створенням та наповненням електронних енциклопедичних видань, вимірюємо за іншими критеріями, в яких надважливим стає практико-орієнтований компонент, що демонструє цифрові навички наукових працівників-редакторів та рівень їх цифрових навичок працювати над внесенням енциклопедичних статей.

Основними складниками цифрової компетентності редакторів стали: базові знання вікірозміток, вміння користуватися шаблонами статей електронної енциклопедії освіти, вміння переглянути вже існуючі статті «Української електронної енциклопедії освіти» в режимі редагування, вміння завантажувати у сховище та використовувати мультимедійні об’єкти різних типів на сторінках статті, а також вміння коректно використовувати шаблони статей і заносити підготовлений текст до електронної енциклопедії.

Отже, цифрова компетентність редакторів електронної енциклопедії освіти включає в себе роботу з інформаційними системами, інструментами аналітики, платформами спільної роботи, а також наявність практичних вмінь аналізувати, візуалізувати дані та використовувати відкриті науково-освітні ресурси, володіння спеціальними цифровими знаннями та навичками у роботі з текстовими та кодовими редакторами, наявність досвіду редагування статей та їх наповнення мультимедійними об’єктами, зовнішніми та внутрішніми посиланнями, а також роботою з різними типами енциклопедичних статей, до яких відносимо статті-дефініції, статті-довідки, статті про персоналії минулого і сучасності тощо.

Відомими методичними підходами до розвитку цифрової компетентності наукових працівників вважають комплексний і системний підходи, які дозволяють ураховувати цільові, змістові, методичні, організаційні та результативні складники розвитку, а також застосувати сучасні технології, включаючи генеративний штучний інтелект, для аналізу даних, підготовки наукових матеріалів і вирішення професійних завдань.

До дієвих форм розвитку цифрової компетентності наукових працівників-редакторів енциклопедичних видань слід віднести органічне поєднання очного, дистанційного та змішаного навчання, орієнтованих на потреби редакторів. Важливих результатів навчання редакторів можна досягти за допомогою спеціалізованих курсів та тренінгів, які включають теоретичну і практичну частини роботи з науковими базами даних та цифровими інструментами для аналізу і пошуку публікацій.

Важливими стають також воркшопи, семінари та майстер-класи, як приклади інтерактивних форм, які дозволяють практично опанувати цифрові навички, включаючи критичний аналіз згенерованого контенту, роботу з генеративним ШІ, підготовку наукових публікацій тощо. Самонавчання та використання відкритих цифрових ресурсів стає прикладом безперервного оновлення знань і навичок через

роботу з відкритими електронними науково-освітніми системами, аналітичними платформами тощо.

Серед дієвих форм формування цифрової компетентності редакторів електронної енциклопедії освіти виявились консультації, практикуми, індивідуальні та групові консультативні онлайн-зустрічі тощо. Слід звернути увагу, що в процесі роботи враховано також і індивідуальну траєкторію формування цифрової компетентності кожного редактора з набуття цифрових навичок тощо.

Серед форм навчання з формування цифрових знань та практичних навичок редакторів «Української електронної енциклопедії освіти» ми обрали курси підвищення кваліфікації, практико-орієнтовані тренінги, організаційні семінари, вебінари тощо.

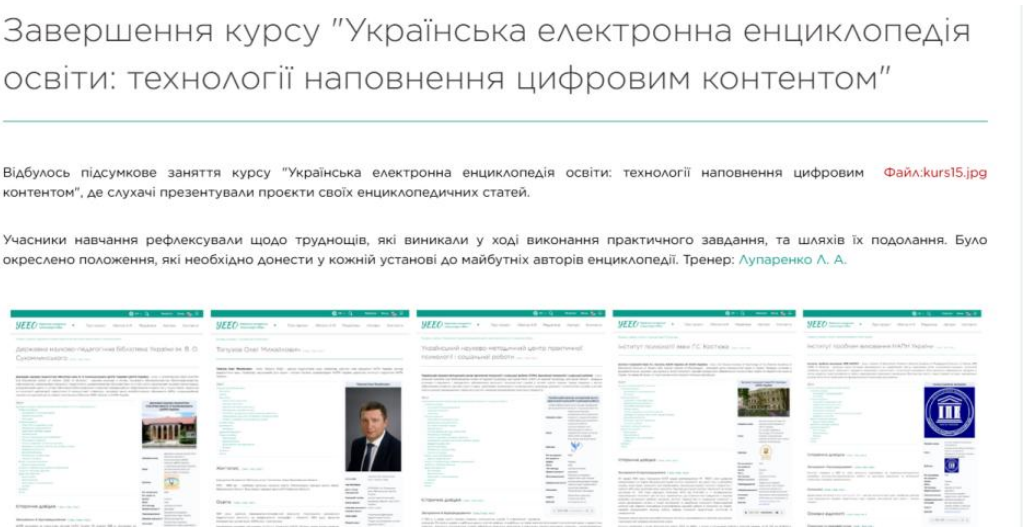

Рис. 1. Завершення курсу «Українська електронна енциклопедія освіти: технології наповнення цифровим контентом» для редакторів у 2024 році

Методи розвитку цифрової компетентності наукових працівників включають системне навчання з використанням спеціалізованих цифрових систем і платформ, інтеграцію теоретичних і практичних модулів, а також активне використання інформаційних і науково-освітніх систем для підвищення цифрових навичок.

Розвиток цифрової компетентності наукових працівників стає цілеспрямованим і системним процесом, що потребує інтеграції цифрових інструментів, освітніх програм та інноваційних методів навчання з постійним удосконаленням і адаптацією до нових технологічних викликів. У процесі здійснення наукового дослідження нами використовувався комплекс методів, який допоміг підвищити рівень цифрової компетентності науковців. Важливим етапом розвитку цифрової компетентності редакторів є використання ефективних методів розвитку цифрової компетентності, до яких віднесено такі методи, як практична робота, самостійна робота, виконання індивідуальних завдань, мозковий штурм, аналіз конкретних ситуацій, анкетування, тестування тощо.

Пояснення, демонстрування та дискусія – це ключові методи навчання для розвитку цифрової компетентності наукових працівників, які мають свої особливості. Пояснення передбачає систематичне викладення теоретичних основ цифрової компетентності, ознайомлення з поняттями, методами та інструментами роботи з цифровими ресурсами. Цей метод дає базові знання, створює основу для розуміння подальших практичних дій. Демонстрування полягає у практичному показі використання цифрових інструментів і технологій, який забезпечує наочність, показує правильний спосіб і техніку роботи, робить теоретичний матеріал більш зрозумілим і застосовним на практиці. Дискусія спрямована на активне обговорення, аналіз проблемних ситуацій і викликів цифрової діяльності, обмін досвідом, генерацію ідей для розв'язання конкретних завдань. Вона стимулює критичне мислення і формування навичок оцінки цифрових продуктів і сервісів.

Проведення опитування редакторів «Української електронної енциклопедії освіти» дозволило виявити рівень сформованості цифрових знань, цифрових навичок та навичок здійснення цифрової комунікації.

Результати проведеного дослідження дозволили оцінити рівень розвитку цифрової компетентності редакторів «Української електронної енциклопедії освіти» та спланувати подальшу навчальну та організаційну роботу, яка допоможе удосконалювати «Українську електронну енциклопедію освіти» і робити її доступною для широкого кола читачів, українських науковців, педагогів, студентів.

Висновки. Узагальнюючи результати проведеного дослідження, слід зазначити, що найбільш дієвими та ефективними виявились очні навчання, курси підвищення кваліфікації, тренінги, семінари, консультації, практикуми, індивідуальні та групові консультативні онлайн-зустрічі тощо. Слід звернути увагу на те, що в процесі роботи враховано також і індивідуальну траєкторію формування цифрової компетентності кожного редактора з набуття цифрових навичок. Саме очні форми навчання як індивідуальні, так і групові дозволяють здійснювати адресну допомогу редакторам, консультувати щодо роботи з текстовими та кодовими редакторами й здійснювати підвищення рівня цифрової компетентності науковців. До ефективних методів розвитку цифрової компетентності слід віднести пояснення, демонстрування, дискусію, практичну роботу, самостійну роботу, виконання індивідуальних завдань, а також проведення групових мозкових штурмів, здійснення ґрунтовного аналізу конкретних ситуацій, анкетування, тестування тощо.

Список використаних джерел

Биков В. Ю., Спірін О. М., Лупаренко Л. А., Пінчук О. П., Буров О. Ю., Яцишин А. В., Гуржій А. М., Кохан О. В., Полященко І. М. *Використання інтернет платформи «Українська електронна енциклопедія освіти»: методичні рекомендації*. Київ: ІЦО НАПН України. 2023. 90 с.

Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України): зб. наук. праць. Київ: Видавничий дім «Сам». 2017. С. 191-198. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/132488157.pdf

Биков В., Лещенко М. Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами.* Харків. 2016. № 4. С. 115–130. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2016_4_13

Генсерук Г.Р., Мартинюк С.В. Розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів в умовах цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. Херсон. 2020. Вип. 19. Т. 2. С. 158-161. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/16753

References

Bykov V. Yu., Spirin O. M., Luparenko L. A., Pinchuk O. P., Burov O. Yu., Yatsyshyn A. V., Gurzhy A. M., Kokhan O. V., Polyashchenko I. M. (2023). Using the Internet platform "Ukrainian Electronic Encyclopedia of Education": methodological recommendations, Kyiv: ITS NAPS of Ukraine, 90 p. [in Ukrainian]

Bykov V. Yu., Spirin O. M., Pinchuk O. P. (2017). Problems and tasks of the modern stage of informatization of education. Scientific support for the development of education in Ukraine: current problems of theory and practice (to the 25th anniversary of NAPS of Ukraine): collection of scientific works. Kyiv: Publishing house "Sam", P. 191-198. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/132488157.pdf [in Ukrainian]

Bykov V., Leshchenko M. (2016). Digital humanistic pedagogy of open education. Theory and practice of social systems management. Kharkiv, 2016. No. 4. P. 115–130. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2016_4_13 [in Ukrainian]

Genseruk G. R., Martyniuk S. V. (2020). Development of digital competence of future teachers in the conditions of a digital educational environment of a higher education institution. Innovative pedagogy. Kherson. Issue 19. Vol. 2. P. 158-161. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/16753 [in Ukrainian]

Відомості про авторів:

Кохан Олександр Валерійович
okokhan@iitlt.gov.ua
Інститут цифровізації освіти НАПН України,
вул. М. Берлінського 9. м. Київ, 04060, Україна

Савченко Вадим Юрійович
savsos@iitlt.gov.ua
Інститут цифровізації освіти НАПН України,
вул. М. Берлінського 9. м. Київ, 04060, Україна

Євтушок Іван Анатолійович
yevtushok-i@iitlt.gov.ua
Інститут цифровізації освіти НАПН України,
вул. М. Берлінського 9. м. Київ, 04060, Україна

Литовченко Олександра Василівна
lytovchenko@iitlt.gov.ua
Інститут цифровізації освіти НАПН України,
вул. М. Берлінського 9. м. Київ, 04060, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-180-184

Матеріал надійшов до редакції 12. 11. 2025 р.
Прийнято до друку 19. 11. 2025 р.

Information about the authors:

Kokhan Oleksandr Valeriiovych
okokhan@iitlt.gov.ua
Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine,
9 M. Berlinskoho St., Kyiv, 04060, Ukraine

Savchenko Vadym Yuriiovych
savsos@iitlt.gov.ua
Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine,
9 M. Berlinskoho St., Kyiv, 04060, Ukraine

Yevtushok Ivan Anatoliiovych
yevtushok-i@iitlt.gov.ua
Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine,
9 M. Berlinskoho St., Kyiv, 04060, Ukraine

Lytovchenko Olexandra Vasylivna
lytovchenko@iitlt.gov.ua
Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine,
9 M. Berlinskoho St., Kyiv, 04060, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-180-184

Received at the editorial office 12. 11. 2025.
Accepted for publishing 19. 11. 2025.

УДК 378.147:004.413

ЗМІСТ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ ОСНОВ ПРОГРАМУВАННЯ МОВОЮ PYTHON МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Ірина Крашеніннік, Сергій Конюхов, Петро Кожевников

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розглянуто проблему формування змісту та добору методів навчання основ програмування мовою Python майбутніх учителів інформатики. Обґрунтовано актуальність дослідження у контексті розвитку цифрових технологій, оновлення державних стандартів освіти та значущості розділу «Алгоритмізація і програмування» у шкільному курсі інформатики. Проведено аналіз українських і закордонних наукових праць, у яких висвітлено питання методики викладання Python, застосування проєктного, проблемно орієнтованого та ігрового підходів, використання гейміфікації та онлайн-платформ. Розроблено змістову структуру освітнього компоненту «Основи програмування мовою Python», що складається з трьох тематичних блоків: Основи мови Python; Бібліотеки для Python; Методика навчання. Описано методичні прийоми (взаємне навчання, техніка «Пазл», взаємооцінювання, гейміфікацію), реалізовані засобами середовища LMS Moodle.

Ключові слова:
предметні навички; предметно-методична компетентність вчителя; методичні підходи; інтерактивне навчання; гейміфікація; навчання у співпраці; LMS Moodle.

Resume:
Krasheninnik Iryna, Koniukhov Serhii, Kozhevnykov Petro. Content and methods of teaching the basics of Python programming to future computer science teachers.
The article addresses the problem of designing the content and selecting effective teaching methods for the course “Fundamentals of Programming in Python” aimed at training future computer science teachers. The relevance of the study is substantiated by the rapid development of digital technologies, the modernization of national education standards, and the growing importance of programming and algorithmic thinking in secondary education. A comprehensive analysis of national and international research has been carried out. The reviewed studies reveal methodological approaches to teaching Python at different educational levels, including the use of project-based, problem-oriented, and game-based learning, gamification techniques, and online educational platforms. The study presents the structure of the academic course, which consists of three thematic modules: (1) the basics of the Python language; (2) Python libraries (Turtle, Tkinter, PyQt, Matplotlib, Pygame); and (3) methodology of teaching programming.
The methodological approaches implemented in the course include peer teaching, the “Jigsaw” collaborative learning technique, peer assessment, and gamification supported by the LMS Moodle platform. These approaches foster students’ motivation, engagement, and responsibility, while simultaneously developing their programming skills and pedagogical competence. The integration of modern educational technologies and digital tools contributes to building computational, algorithmic, and logical thinking in future teachers and enhances their readiness for professional practice.
Future research will focus on experimentally validating the effectiveness of the developed methodology and its impact on the professional competencies of future computer science teachers.

Key words:
professional skills; subject-methodological competence of the teacher; teaching techniques; interactive learning; gamification; collaborative learning; LMS Moodle.

Постановка проблеми. Методична система навчання інформатики в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) є й нині предметом наукових досліджень. Її актуальність та значущість пов’язані з різними причинами, зокрема з розвитком інформатики як науки, що утворює фундаментальну основу шкільного курсу, з розвитком цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій, що впливає на зміст курсу та засоби навчання, зі зміною умов освітнього процесу, психолого-педагогічних підходів до процесів навчання й викладання тощо.

З самого початку викладання інформатики у ЗЗСО у 1985 році тривають дискусії щодо змісту шкільного курсу й відповідно триває діяльність з його оновлення, що відображено у ґрунтовній праці М. Жалдака та Ю. Рамського (2020). Попри всі зміни, важливою частиною шкільної інформатики залишається алгоритмізація і програмування. І хоча програмування буде професійною діяльністю далеко не для всіх школярів, профорієнтаційний аспект залишається надзвичайно важливим.

У Державному стандарті базової середньої освіти (Кабінет Міністрів України, 2020) та Державному стандарті профільної середньої освіти (Кабінет Міністрів України, 2024) виділено окрему групу результатів навчання «Створення інформаційних продуктів і програм для ефективного розв’язання задач/проблем, творчого самовираження (індивідуально і у співпраці) за допомогою цифрових пристроїв і без них», що, зокрема, містить розробку і реалізацію алгоритмів, створення і налагодження програмних проєктів, розробку модульних проєктів.

Враховуючи зазначене, навчання здобувачів вищої освіти за спеціальністю Середня освіта (Інформатика) програмування на прикладі популярних мов, до числа яких належить Python, є важливим завданням освітніх програм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчання програмування мовою Python у закладах освіти різних рівнів є предметом багатьох наукових досліджень. У наукових публікаціях розкрито такі проблеми, як-от: методичні аспекти вивчення Python у закладах

загальної середньої освіти (Базурін, 2022; Дегтярьова, Петренко, & Удовиченко, 2023; Кобильник, Когут, & Жидик, 2021; Кобильник, Когут, Сікора, & Жидик, 2022; Кобильник, Сікора, Жидик, & Шаран, 2022; Коротенко, Соколова, & Ширін, 2025; Кривонос, Мінгальова, Кривонос, Стельмашенко, & Махенько, 2023; Махровська, & Погромська, 2025); методичні підходи до вибору та застосування середовищ програмної розробки у процесі навчання (Оніщенко, 2025; Семенишина, Яценко, & Говорченко, 2024; Шевченко, 2023); методика навчання програмування мовою Python здобувачів вищої освіти (Ковтонюк, Бак, & Крупський, 2025; Hoarau, Declercq, & Chane-Lune, 2025; Ling, Hsiao, & Hsu, 2021; Sharov, Tereshchuk, Tereshchuk, Kolmakova, & Yankova, 2023; van der Werf, Swidan, Hermans, Specht, & Aivaloglou, 2024); сучасні педагогічні підходи до вивчення Python (Дегтярьова, Петренко, Вернидуб, Тутова, & Мигаль, 2024; Bai, Wang, & Zhao, 2021; Graceline, Sujay, Alan, Yadukrishnan, & Febin, 2024; Karnando, Muskhir, & Luthfi, 2024; Palaniappan, & Md Noor, 2022; Shah, Agarwal, Granado, Driscoll, Hogan, Porter, Griswold, & Raj, 2023).

Спосіб застосування диференційованого підходу під час вивчення програмування мовою Python у шкільному курсі інформатики, що передбачає врахування індивідуальних особливостей та запитів здобувачів освіти, наведений у статті (Дегтярьова, Петренко, Вернидуб, Тутова, & Мигаль, 2024). Автори пропонують надавати учням можливість самостійно обирати рівень складності виконання одного й того ж завдання (лінійно; з використанням розгалужень; зі створенням програми з графічним інтерфейсом) та наводять критерії оцінювання результату залежно від обраного способу. Вони також зазначають, що застосування цього підходу є доцільним саме при вивченні програмування мовою Python, яка має багато різних бібліотек, забезпечуючи простір для експериментування.

Методичні аспекти навчання здобувачів освіти створенню програм з графічним інтерфейсом користувача з використанням бібліотеки Tkinter розглянуто у працях (Дегтярьова, Петренко, & Удовиченко, 2023; Ковтонюк, Бак, & Крупський, 2025).

Науковці Г. Ковтонюк, С. Бак та Я. Крупський (2025) порівнюють програмну реалізацію простої програми «Калькулятор» із застосуванням процедурного та об'єктно-орієнтованого підходів (ООП). Вони наочно доводять, що програмний код, написаний з дотриманням принципів ООП, є більш чітким, зручним для розширення та підтримки. Ми поділяємо думку авторів, що вивчення ООП та його застосування у процесі розробки програм з графічним інтерфейсом сприяє розвитку у студентів алгоритмічного, логічного та об'єктного мислення, а також формуванню програмістських компетентностей. Хоча стаття зорієнтована на здобувачів вищої освіти, такий підхід доцільно використовувати й у шкільному курсі інформатики.

Автори публікацій (Базурін, 2022; Дегтярьова, Петренко, & Удовиченко, 2023) приділяють увагу вивченню графічного інструментарію мови Python: засобам створення графічного інтерфейсу користувача (бібліотека Tkinter) та програмування графіки (бібліотека Turtle). Вони слушно зауважують, що певне зміщення акценту з розгляду суто математичних проблем на візуальну складову дозволяє підвищити інтерес здобувачів освіти до програмування.

У статті (Дегтярьова, Петренко, & Удовиченко, 2023) схарактеризовано використання різноманітних віджетів бібліотеки Tkinter для створення привабливих інтерфейсів у процесі навчання інформатики у ЗЗСО, наведено різноманітні приклади, які можна адаптувати до конкретних умов освітнього процесу.

Науковець В. Базурін (2022) зауважує, що учні 6-7 класів ЗЗСО під час вивчення основ програмування мовою Python найбільший інтерес виявляють до комп'ютерної графіки, що реалізується з використанням модуля Turtle. Він пропонує послідовність вивчення програмування комп'ютерної графіки, що охоплює алгоритмічні структури (слідування, розгалуження, повторення), структури даних (списки, рядки), роботу з файлами, сприяючи більш глибокому засвоєнню основ програмування. Автор наводить різноманітні приклади і проблемні питання для обговорення на уроках.

В умовах дистанційного навчання в закладах вищої освіти одним з ефективних рішень є використання масових відкритих онлайн курсів (МВОК). Такий підхід зокрема допомагає студентам отримати новий навчальний досвід. У праці (Sharov et al., 2023) наведено характеристику окремих вебплатформ (Codecademy, Alison, FutureLearn, Udemy, Edx), де охочі можуть самостійно вивчати програмування мовою Python. На основі проведеного аналізу автори зробили висновок, що здобувачам вищої освіти доступні курси з програмування різного рівня складності, що дозволяє як опанувати основи мови Python, так і поглибити свої знання.

Закордонні науковці значну увагу приділяють технологічним аспектам навчання програмування мовою Python у закладах освіти, зосереджуючи увагу на адаптації методів навчання до вирішення конкретних завдань.

Теоретичною основою цих досліджень часто є компетентнісно-орієнтований підхід або підхід, що ґрунтується на розвитку навичок. Зокрема, у праці (Hoarau, Declercq, & Chane-Lune, 2025) презентовано операційну рамку навичок, яка поєднує навички обчислювального мислення з поняттями програмування на Python. Цей методичний інструмент розроблено для викладачів інформатики старших класів школи з метою допомогти педагогам визначати навчальні цілі, добирати вправи відповідно до рівня підготовки учнів, об'єктивно оцінювати їхні результати.

Рамка має двовимірну структуру (Hoarau, Declercq, & Chane-Lune, 2025, с. 419):

1) Перший вимір – шість ключових навичок обчислювального мислення:
- оцінювати – здатність подумки визначати значення, наприклад, результат виконання програми;
- моделювати – здатність представляти наявну інформацію та дані, які потрібно обчислити, використовуючи відповідні структури даних;
- передбачати – здатність мислити як програміст, який описує алгоритм ще до його виконання;
- декомпозувати – здатність розбивати складну проблему на набір простіших підзадач;
- узагальнювати – здатність знаходити закономірності, узагальнювати рішення, визначати повторювані шаблони в обробці даних або їхній структурі;
- абстрагувати – здатність відкидати неістотні деталі й створювати рішення, в яких деталі реалізації приховані за допомогою відповідного інтерфейсу.

2) Другий вимір – навички програмування мовою Python з використанням таких концептів: вирази; присвоєння та послідовності; цикли з відомою кількістю ітерацій; цикли з невідомою кількістю ітерацій; умовні конструкції; функції; рекурсивні функції; кортежі; записи; масиви; словники; інтерфейси та реалізації; об'єкти та класи.

На перетині цих двох вимірів визначено 65 умінь і понад 200 навчальних завдань, за допомогою яких можна оцінити сформованість відповідних умінь в учнів. Передбачено поділ завдань на елементарні, призначені для оцінювання конкретних умінь, та комплексні – для перевірки рівня сформованості навички загалом.

Застосування комп'ютерних ігор у процесі вивчення мови Python досліджують автори праці (Graceline, Sujay, Alan, Yadukrishnan, & Febin, 2024). Вони наголошують, що програмування є однією з ключових навичок цифрової епохи, але опанування мов програмування часто потребує значних часу й зусиль. Окрім того, у зв'язку зі швидким розвитком технологій програмістам доводиться постійно оновлювати свої навички. Одним з ефективних підходів до викладання програмування є застосування ігрових навчальних платформ (Graceline et al., 2024, p. 8). Навчальні ігри мають великий освітній потенціал, оскільки створюються саме для того, щоб забезпечити успішний і гнучкий досвід навчання, сприяти мотивації та залученості здобувачів освіти, розвитку їхньої впевненості та самооцінки, формуванню в них фундаментальних понять та підвищенню рівня засвоєння матеріалу (Graceline et al., 2024, p. 7).

З огляду на це автори розробили комп'ютерну гру – платформер для вивчення основ мови Python (базові операції введення/виведення, арифметичні операції, умовні оператори, цикли та ітеративні конструкції, створення простих застосунків). Сюжет гри розгортається навколо астронавта, який здійснює аварійну посадку на чужій планеті та змушений опанувати нову мову та навички, щоб вижити. Гравці беруть участь у квестах і завданнях, розв'язують головоломки й виконують вправи з програмування. Гру було апробовано авторами у процесі викладання Python студентам бакалаврату. Отримані результати показали підвищення рівня засвоєння результатів навчання, що підтвердило цінність гри як інструмента навчання програмування початківців (Graceline et al., 2024).

Гейміфікацію як техніку покращання процесу вивчення основ мови Python в умовах онлайнового освітнього середовища розглянуто у праці (Palaniappan, Md Noor, 2022). Авторами було реалізовано окремі ігрові техніки (квізи, значки – відзнаки досягнень) у навчальному курсі на платформі LMS Moodle. Вони зробили висновок, що гейміфіковане навчання підвищує успішність студентів та їхню самостійність в отриманні змістовного навчального досвіду в онлайн-середовищі. Ми поділяємо погляди авторів і запроваджуємо систему відзнак у межах освітнього компоненту «Основи програмування мовою Python».

Цікаві експериментальні результати, що можуть стати предметом педагогічної дискусії, представлено у праці (Shah et al., 2023). Автори досліджували ефективність доволі поширеного інтерактивного метода навчання «кодування наживо» в умовах дистанційного освітнього процесу.

Кодування наживо – це педагогічна техніка, коли викладач планує, пише та виконує програмний код безпосередньо перед аудиторією студентів у динамічному інтерактивному стилі (Shah et al., 2023, с. 533). Експеримент полягав у

тому, що в контрольній групі під час навчання програмування мовою Python використовувався традиційний підхід – викладач демонстрував і пояснював студентам статичні приклади (фрагменти коду) на слайдах. В експериментальній групі викладач писав код безпосередньо перед групою студентів під час відеоконференції, при цьому періодично робив помилки, демонструючи, як їх можна знайти і виправити. Незважаючи на очікуваний позитивний ефект від застосування кодування наживо, дослідниками не було виявлено статистично значущих відмінностей між контрольною та експериментальною групами в розрізі успішності, тобто навчальні досягнення студентів не відрізнялися. Таким чином, автори зробили висновок, що варто продовжити дослідження впливу цього методу, щоб викладачі розуміли, в яких ситуаціях варто його використовувати.

У процесі навчання програмування мовою Python на практиці часто використовуються проблемно орієнтований та проєктний підходи, які допомагають зробити його більш інтерактивним та практико орієнтованим, підвищити залученість здобувачів, розвинути їхню начальну самостійність та інші необхідні якості. Наприклад, у праці (Karnando, Muskhir, & Luthfi, 2024) показано, що впровадження модуля з Python у навчальному курсі з наукового програмування, розробленого на основі проєктного підходу, дозволило студентам досягти кращих навчальних результатів. У праці (Bai, Wang, & Zhao, 2021) представлено результати дослідження впливу проблемно орієнтованого підходу у процесі вивчення мови Python на розвиток обчислювального мислення здобувачів освіти. Автори показали, що застосування цього підходу позитивно впливає на розуміння здобувачами освіти базових концепцій обчислювального мислення (оператори, дані, умови, цикли, функції), формування в них навичок застосування обчислювального мислення для вирішення завдань програмування, розвиток здатностей до креативності, вираження своїх думок, комунікації, співпраці, постановки питань, вирішення проблем.

Проведений аналіз наукових публікацій дозволив сформулювати такі базові положення для подальшого дослідження:

1) Українськими та закордонними науковцями напрацьовано значний досвід і розроблено потужну теоретико-методичну основу викладання програмування мовою Python, які можна ефективно адаптувати до конкретних умов освітнього процесу. Проте, враховуючи розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та сучасні виклики, що постають перед освітою, розроблення нових та вдосконалення існуючих методичних підходів залишається актуальним завданням.

2) Навчання програмування мовою Python майбутніх вчителів інформатики має враховувати два аспекти: формування у здобувачів освіти навичок програмування та необхідних для цього здатностей (зокрема, абстрактно-логічне та обчислювальне мислення); формування в них методичної компетентності, необхідної для професійної діяльності за фахом вчителя інформатики.

Формулювання цілей статті. Спроєктувати зміст обов'язкового освітнього компоненту (ОК) «Основи програмування мовою Python» для здобувачів за освітньою програмою «Середня освіта. Інформатика» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та надати характеристику окремих методичних прийомів, що використовуються у процесі викладання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з вимогами Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) вчитель повинен володіти предметно-методичною компетентністю, що зокрема передбачає знання змісту освітньої галузі / навчального предмета (інтегрованого курсу), здатність використовувати актуальну термінологію і понятєвий апарат освітньої галузі, здатність відповідати за зміст предмету (інтегрованого курсу) та його відповідність вимогам до обов'язкових результатів навчання (МОН України, 2024, с. 9).

Ці положення враховано нами під час проєктування змісту ОК «Основи програмування мовою Python», що входить до навчального плану професійної підготовки майбутніх вчителів інформатики на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти в МДПУ імені Богдана Хмельницького. Метою його викладання визначено формування у здобувачів вищої освіти навичок програмування на Python, а також предметно-методичної компетентності вчителя інформатики. У процесі проєктування змісту ОК ми також спиралися на операційну рамку навичок, представлену у праці (Hoarau, Declercq, & Chane-Lune, 2025), та праці українських науковців.

У процесі проєктування змісту було виокремлено три тематичні блоки (рис. 1):

1) Основи мови Python: 6 тем, у межах яких здобувачі вищої освіти засвоюють основні концепти цієї мови програмування.

2) Бібліотеки для Python: 5 тем, у межах яких здобувачі вищої освіти ознайомлюються з деякими популярними бібліотеками для програмування графіки (Turtle), створення програм з графічним інтерфейсом користувача (Tkinter, PyQT), візуалізації даних (Matplotlib), створення ігор (Pygame).

Рис. 1. Структурна мапа змісту ОК «Основи програмування мовою Python»

3) Методика навчання: 1 тема, в межах якої здобувачі розв'язують задачі зі шкільного курсу інформатики і створюють власне портфоліо вчителя.

Теми першого блоку утворюють фундамент ОК. Вивчення тем другого блоку спрямоване на формування навичок створення сучасних програм засобами Python. Тема третього блоку спрямована на виявлення зв'язків зі шкільним курсом інформатики, тренування навичок програмування та створення дидактичних матеріалів, що можуть стати в нагоді під час педагогічної практики та подальшої професійної діяльності.

Розглянемо методичні підходи, які використовуються у процесі викладання цього освітнього компоненту. Вони також виконують двоєдине завдання: формування навичок алгоритмізації та програмування, а також формування предметно-методичної компетентності. Тобто перед здобувачами стоїть завдання не лише навчитися програмувати на Python, але й засвоїти методи і прийоми, що можуть бути використані у процесі викладання у ЗЗСО.

Реалізація міжпредметних зв'язків. Принцип міжпредметних зв'язків є одним із засадничих принципів освіти. В межах освітньої програми «Середня освіта. Інформатика» вивченню ОК «Основи програмування мовою Python» передують дисципліни «Програмування» (мови C++ та C#) та «Основи алгоритмізації». Таким чином, здобувачі вищої освіти спираються на знання, отримані в межах цих ОК:

1) ОК «Основи алгоритмізації» – алгоритмічні конструкції, основні структури даних, найбільш поширені алгоритми (наприклад, сортування).

2) «Програмування» (мова C++) – структурне програмування, функції та ін.

3) «Програмування» (мова C#) – об'єктно-орієнтоване програмування, створення програм з графічним інтерфейсом користувача тощо.

Зокрема, використовується методичний прийом порівняння фрагментів коду, написаних різними мовами програмування.

Взаємне навчання. Техніка «Пазл». Взаємне навчання передбачає таку організацію освітнього процесу, коли здобувачі освіти після попередньої підготовки пояснюють навчальний матеріал один одному або групі здобувачів. У нашому випадку так досягається подвійна мета: формування в майбутніх учителів інформатики здатності комунікувати в команді фахівців та пояснювати свою думку, а також здатності використовувати пояснення як метод навчання.

Для цього ми використовуємо зокрема техніку «Пазл» (Jigsaw classroom, n/d) у варіанті, описаному у статті (Ortega-Arranz et al., 2024). Наприклад, під час вивчення теми «Алгоритмічні структури», цей прийом можна застосувати так:

1) *Індивідуальний етап*. Викладач випадковим способом поділяє здобувачів на міні групи по 3-4 особи в кожній. Кожний здобувач отримує роль експерта з однієї з алгоритмічних конструкцій (слідування, розгалуження, цикл з відомою кількістю повторень, цикл з невідомою кількістю повторень). Далі здобувачі самостійно опрацьовують відповідний навчальний матеріал.

2) *Експертний етап*. Під час заняття експерти з окремих питань об'єднуються у групи для обговорення своїх тем, роз'яснення незрозумілих аспектів та виправлення помилкових уявлень, якщо такі виникли, поглиблення отриманих знань, відбору найбільш вдалих прикладів.

3) *Етап пазлу*. Далі здобувачі об'єднуються у групи по 4 особи, тобто у групі кожний учасник є експертом з однієї алгоритмічної структури. Кожний експерт пояснює іншим членам групи свою частину матеріалу.

Взаємооцінювання. В межах ОК «Основи програмування мовою Python» цей метод використовується для організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти, оскільки кількість годин навчальних занять обмежена. Для організації взаємооцінювання застосовується вид діяльності «Семінар» (Workshop), що є одним із елементів LMS Moodle. Робота відбувається так:

1) Студенти виконують завдання згідно з варіантом і завантажують результат до курсу. На сьогодні цей метод реалізовано в межах тем «Графічний інтерфейс користувача. Бібліотека PyQT», «Візуалізація даних. Бібліотека Matplotlib», «Створення 2D-ігор. Бібліотека Pygame».

2) Для взаємооцінювання студентам пропонується лише одна з тем, обрати яку вони можуть з використанням елементу «Вибір» (Choice).

3) Викладач призначає студенту одну роботу для оцінювання, а також надає критерії, за якими оцінювання здійснюється.

4) Студент перевіряє надану йому роботу, виставляє оцінку за кожним критерієм за 5-бальною шкалою (від 0 – незадовільно до 4 – відмінно).

5) Підсумковий бал студента визначається так: 80% – оцінка за виконання завдання, 20% – оцінка за оцінювання роботи іншого здобувача.

6) Викладач підводить підсумки й у випадку необхідності коригує оцінки, виставлені здобувачами (якщо наявні помилки або суб'єктивні підходи).

Для прикладу наведемо критерії (аспекти) для взаємооцінювання результатів виконання лабораторної роботи з теми «Графічний інтерфейс користувача. Бібліотека PyQT»:

1) Виконання основного завдання: програма коректно реалізує поставлену задачу згідно з варіантом. Розрахунки (за наявності) виконуються правильно, логіка без помилок.

2) Реалізація графічного інтерфейсу користувача: всі елементи працюють вірно; інтерфейс зручний, інтуїтивно зрозумілий, естетично виважений.

3) Якість коду: код структурований, є функції/класи, використовуються коментарі.

4) Введення та виведення даних: здійснюється перевірка коректності введення даних, обробка помилок, адекватне відображення результатів.

Для оцінювання за кожним критерієм пропонується така шкала: 0 – робота відсутня або не запускається, або не відповідає завданню; 1 – завдання виконано частково, програма працює нестабільно; 2 – програма загалом працює, але є помилки або недостатньо якісний інтерфейс; 3 – завдання виконано, наявні незначні недоліки оформлення або логіки; 4 – програма працює повністю, має якісний інтерфейс та код.

Гейміфікація. Як було показано вище, гейміфікація як методичний прийом допомагає підвищити залученість здобувачів освіти та їхній інтерес до вивчення певного матеріалу й виконання завдань. У межах ОК «Основи програмування мовою Python» було реалізовано гейміфікацію на основі використання значків – відзнак, для створення яких застосовано інструмент LMS Moodle «Відзнаки» (Badges). Відзнаки присвоює здобувачам освіти викладач за виконання завдань з кожного тематичного блоку дисципліни, що відповідає встановленим критеріям.

Створено три відзнаки, зображення для яких згенеровано з використанням генеративного штучного інтелекту OpenAI (сервіс ChatGPT):

1) «Знавець основ Python» – присвоюється за якісне виконання практичних завдань блоку «Основи мови Python».

2) «Знавець бібліотек Python» – присвоюється за якісне виконання практичних завдань блоку «Бібліотеки для Python».

3) «Вчитель – початківець» – присвоюється за якісне виконання практичних завдань блоку «Методика навчання».

Отримані відзнаки відображаються у профілі здобувача на сайті Центру освітніх дистанційних технологій (рис. 2). За кожну відзнаку здобувач отримує додаткові бали під час підсумкового контролю, що проводиться у формі іспиту.

Рис. 2. Відображення відзнак у профілі здобувача вищої освіти

Висновки. У статті схарактеризовано результати проєктування змісту та методики навчання основ програмування мовою Python майбутніх учителів інформатики. Аналіз наукових джерел засвідчив, що відповідні питання достатньо ґрунтовно опрацьовано науковцями, проте залишається актуальним завдання адаптації розроблених методичних підходів до конкретних умов освітнього процесу, а також їхнього подальшого вдосконалення. Запропонована змістова структура освітнього компоненту «Основи програмування мовою Python» складається з трьох тематичних блоків і забезпечує реалізацію двоєдиної мети: формування у студентів навичок програмування та предметно-методичної компетентності вчителя інформатики. Для підвищення мотивації, активності та відповідальності здобувачів освіти пропонується застосування таких методичних прийомів, як взаємне навчання, техніка «Пазл», взаємооцінювання, гейміфікація через систему відзнак тощо. Використання інструментів LMS Moodle дозволяє ефективно організовувати індивідуальну й колективну роботу.

Подальші дослідження спрямовано на експериментальне дослідження ефективності впровадження розробленої методики в освітній процес.

Список використаних джерел

Базурін, В. М. (2022). Методика вивчення основних алгоритмічних конструкцій з використанням засобів комп'ютерної графіки мови Python. *Актуальні питання природничо-математичної освіти.* 1 (19), 131–140. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.6618615.

Дегтярьова, Н., Петренко, С., Вернидуб, Г., Тутова, Н., & Мигаль, В. (2024). Реалізація диференційованого підходу при навчанні програмуванню мовою Python здобувачів загальної середньої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 72, С. 53–60. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-53-61.

Дегтярьова, Н., Петренко, С., & Удовиченко, О. (2023). Робота з графічними віджетами при вивченні мови програмування Python в закладах загальної середньої освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*. 11 (4), 26–34. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i4-004.

Жалдак, М. І., & Рамський, Ю. С. (2020). Становлення і розвиток методичної системи навчання інформатики в школах і педагогічних університетах України. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 13 (20), 24–41. URL: https://sj.udu.edu.ua/index.php/kosn/article/ view/286.

Кабінет Міністрів України. Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п.

Кабінет Міністрів України. Державний стандарт профільної середньої освіти. (2024). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-п.

Кобильник, Т. П., Когут, У. П., & Жидик, В. Б. (2021). Методичні аспекти вивчення основ алгоритмізації і програмування мовою Python у шкільному курсі інформатики у старших класах. *Фізико-математична освіта*. 5 (31). 36–44. DOI: https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-031-5-006.

Кобильник, Т., Когут, У., Сікора, О., & Жидик, В. (2022). Деякі проблемні аспекти навчання основ алгоритмізації та програмування у школі. *Молодь і ринок*. № 3–4, 97–101. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022. 259956.

Кобильник, Т. П., Сікора, О. В., Жидик, В. Б., & Шаран, О. В. (2022). Python як засіб навчання основ алгоритмізації у закладах загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 89 (3), 16–32. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v89i3.4896.

Ковтонюк, Г., Бак, С., & Крупський, Я. (2025). Об'єктно-орієнтований підхід до створення графічного інтерфейсу користувача в Python із використанням модуля Tkinter. *Математика, інформатика, фізика: наука та освіта.* 2 (1), 169–175. DOI: https://doi.org/10.31652/3041-1955-2025-02-01-05.

References

Bazurin, V.M. (2022). Methods of studying basic algorithmic constructions using Python computer graphics. *Topical issues of science and mathematical education, 1* (19), 131-140. https://doi.org/10.5281/zenodo.6618615. [in Ukrainian]

Dehtiarova, N., Petrenko, S., Vernydub, H., Tutova, N., Myhal, V. (2024). Implementation of a differentiated approach in teaching students programming. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, (72), 53-60. https://doi.org/ 10.31652/2412-1142-2024-72-53-61. [in Ukrainian]

Dehtiarova, N., Petrenko, S., Udovychenko, O. (2023). Working with graphic widgets when learning the Python programming language in institutions of general secondary education. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice, 11* (4), 26-34. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i4-004. [in Ukrainian]

Zhaldak, M.I., & Ramskyi, Yu.S. (2020). Formation and development of a methodological system for teaching computer science in schools and pedagogical universities of Ukraine. *Scientific Journal of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University. Series 2. Computer-Oriented Learning Systems*, *13*(20), 24–41. URL: https://sj.udu.edu.ua/index.php/kosn/article/ view/286. [in Ukrainian]

Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020). *State Standard of Basic Secondary Education*. URL: https://zakon.rada. gov.ua/laws/show/898-2020-п. [in Ukrainian]

Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). St*ate Standard of Specialized Secondary Education*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-п. [in Ukrainian]

Kobylnyk, T., Kohut, U., Zhydyk, V. (2021). Methodical aspects of studying the fundamentals of algorithmization and programming language Python school course in informatics in high school. *Physical and Mathematical Education*, 5 (31), 36-44. https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-031-5-006. [in Ukrainian]

Kobylnyk, T., Kohut, U., Sikora, O., Zhydyk, V. (2022). Some problemal aspects of teaching the fundamentals of algorithmization and programming in school. *Youth & market*, (3-4), 97-101. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.259956. [in Ukrainian]

Kobylnyk, T.P., Sikora, O.V., Zhydyk, V.B., Sharan, O.V. (2022). Python as a tool for learning basics of algorithmization in general secondary education institutions. *Information Technologies and Learning Tools*, *89* (3), 16-32. https://doi.org/10.33407/ itlt.v89i3.4896. [in Ukrainian]

Коротенко, Г. М., Соколова, Н. О., & Ширін, А. Л. (2025). Навчання в закладах загальної середньої освіти основ програмування за допомогою мови Python. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Технічні науки*. 36 (1), 124–133. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-5941/2025.1.2/19.

Кривонос, О., Мінгальова, Ю., Кривонос, М., Стельмашенко, Я., & Махенько, Я. (2023). Методика вивчення розділу «Парадигми та технології програмування». *Академічні візії*. 23. URL: https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/573.

Махровська, Н., & Погромська, Г. (2025). Практико-технологічні аспекти впровадження алгоритмізації та програмування в освітній процес. *Вересень: Науково-методичний, інформаційно-освітній журнал*. 1 (104), 13–24. DOI: https://doi.org/10.54662/veresen.1.2025.02.

МОН України. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». (2024). Київ. 35 с. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf.

Оніщенко, С. М. (2025). Порівняльний аналіз мов програмування для вивчення в школі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 76, 45–54. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-76-45-54.

Семенишина, І., Яценко, О., & Говорченко, С. (2024). Інтерактивне навчання програмуванню за допомогою онлайн-компіляторів: практичний підхід для Python, C++ і Java. *Наука і техніка сьогодні. Серія «Техніка»*. 12(40), 1453–1466. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-1453-1466.

Шевченко, Г. (2023). Переваги використання онлайн-середовища розробки «Replit» для вивчення мови програмування «Python» у закладах освіти під час дистанційного навчання. *Вересень: Науково-методичний, інформаційно-освітній журнал*. 1(96), 140–151. DOI: https://doi.org/10.54662/veresen.1.2023.11.

Bai H., Wang X., Zhao L. Effects of the Problem-Oriented Learning Model on Middle School Students' Computational Thinking Skills in a Python Course. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. 771221. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.771221.

Graceline J.S., Sujay D., Alan K.A., Yadukrishnan U., Febin D.J.L. A Game-Based Approach to Teach Basic Python Programming. *Journal of Engineering Education Transformations*. 2024. Vol. 38, Issue 2. Pp. 7-16. https://doi.org/10.16920/jeet/2024/v38i2/24186.

Hoarau S., Declercq C., Chane-Lune S. A Proposal for a Programming Skills Framework Integrating Computational Thinking and Python Programming Concepts. *Proceedings of the 30th ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (ITiCSE 2025), June 27-July 2, 2025, Nijmegen, Netherlands, V. 1. New York, NY, USA: ACM, 2025. Pp. 417-423. https://doi.org/10.1145/3724363.3729025.

Jigsaw classroom. URL: https://www.jigsaw.org/.

Karnando J., Muskhir M., Luthfi A. Exploring Python Programming: A Project Based Learning-Centric Learning Experience. *Journal of Education Technology*. 2024. Vol. 8, No. 2. Pp. 306–314. https://doi.org/10.23887/jet.v8i2.68694.

Ling, H-C, Hsiao, K-L, Hsu, W-C. Can Students' Computer Programming Learning Motivation and Effectiveness Be Enhanced by Learning Python Language? A Multi-Group Analysis. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 11. 600814. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.600814.

Ortega-Arranz A., Amarasinghe I., Martinez-Mones A., Asensio-Perez J.I., Dimitriadis Y., Corrales-Astorgano M., Hernandez-Leo D. Collaborative activities in hybrid

Kovtoniuk, H., Bak, S., Krupskyi, Y. (2025). Object-oriented approach to creating graphical user interface in Python using the Tkinter module. *Mathematics, Informatics, Physics: Science and Education*, *2* (1), 169-175. https://doi.org/10.31652/3041-1955-2025-02-01-05. [in Ukrainian]

Korotenko, G.M., Sokolova, N.O., Shirin, A.L. (2025). Teaching in general secondary education institutions of programming basics using the Python language. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Seriia: Tekhnichni nauky*, *36* (1), 124-133. https://doi.org/10.32782/2663-5941/2025.1.2/19. [in Ukrainian]

Kryvonos, O., Minhalova, Y., Kryvonos, M., Stelmashenko, Y., Makhenko, Y. (2023). Methodology for Studying the Section "Programming Paradigms and Technologies". *Academic Visions*, (23). URL: https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/573. [in Ukrainian]

Makhrovska, N., Pohromska, H. (2025). Implementing algorithmization and programming in education: challenges and perspectives. *Veresen: Naukovo-metodychnyi, informatsiino-osvitnii zhurnal, 1* (104), 13-24. https://doi.org/10.54662/veresen.1.2025.02. [in Ukrainian]

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). *Professional standard "Teacher of a general secondary education institution"*. Kyiv. 35 p. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf. [in Ukrainian]

Onishchenko, S.M. (2025). Comparative analysis of programming languages for studying at school. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, (76), 45-54. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-76-45-54. [in Ukrainian]

Semenyshyna, I., Yatsenko, O., Hovorchenko, S. (2024). Interactive learning of programming with the help of online compilers: practical approach for Python, C++ and Java. *Science and Technology Today. Series "Technology"*, *12* (40), 1453-1466. https://doi.org/10. 52058/2786-6025-2024-12(40)-1453-1466. [in Ukrainian]

Shevchenko, H. (2023). Maximizing distance learning for programming education: the benefits of utilizing the Replit online development environment for learning the Python in educational institutions. *Veresen: Naukovo-metodychnyi, informatsiino-osvitnii zhurnal, 1* (96), 140-151. https://doi.org/10.54662/veresen.1.2023.11. [in Ukrainian]

Bai, H., Wang, X., Zhao, L. (2021). Effects of the Problem-Oriented Learning Model on Middle School Students' Computational Thinking Skills in a Python Course. *Frontiers in Psychology*, *12*, 771221. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.771221. [in English]

Graceline, J.S., Sujay, D., Alan, K.A., Yadukrishnan, U., Febin, D.J.L. (2024). A Game-Based Approach to Teach Basic Python Programming. *Journal of Engineering Education Transformations*, *38* (2), 7-16. https://doi.org/10.16920/jeet/2024/v38i2/24186. [in English]

Hoarau, S., Declercq, C., Chane-Lune, S. (2025). A Proposal for a Programming Skills Framework Integrating Computational Thinking and Python Programming Concepts. In *Proceedings of the 30th ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (ITiCSE 2025), June 27-July 2, 2025, Nijmegen, Netherlands, V. 1 (pp. 417-423). ACM, New York, NY, USA. https://doi.org/10.1145/3724363.3729025. [in English]

Jigsaw classroom. (n/d). URL: https://www.jigsaw.org/. [in English]

Karnando, J., Muskhir, M., Luthfi, A. (2024). Exploring Python Programming: A Project Based Learning-Centric Learning Experience. *Journal of Education Technology*,

learning environments: Exploring teacher orchestration load and students' perceptions. *Computers and Education*. 2024. Vol. 219. Art. 105105. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105105.

Palaniappan K., Md Noor N. Gamification Strategy to Support Self-Directed Learning in an Online Learning Environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* (iJET). 2022. Vol. 17, No. 03. Pp. 104–116. https://doi.org/10.3991/ijet.v17i03.27489.

Shah A., Agarwal V., Granado M., Driscoll J., Hogan E., Porter L., Griswold W., Raj A.G.S. The Impact of a Remote Live-Coding Pedagogy on Student Programming Processes, Grades, and Lecture Questions Asked. *Proceedings of the 2023 Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*, V. 1 (ITiCSE 2023). New York, NY, USA: Association for Computing Machinery, 2023. Pp. 533–539. https://doi.org/10.1145/3587102.3588846.

Sharov S., Tereshchuk S., Tereshchuk A., Kolmakova V., Yankova N. Using MOOC to Learn the Python Programming Language. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* (iJET). 2023. Vol. 18, No. 02. Pp. 17–32. https://doi.org/10.3991/ijet.v18i02.36431.

van der Werf V., Swidan A., Hermans F., Specht M., Aivaloglou E. Teachers' Beliefs and Practices on the Naming of Variables in Introductory Python Programming Courses. *46th International Conference on Software Engineering: Software Engineering Education and Training* (ICSE-SEET '24), April 14–20, 2024, Lisbon, Portugal. New York, NY, USA: ACM, 2024. Pp. 368-379. https://doi.org/10.1145/3639474.3640069.

8 (2), 306–314. https://doi.org/10.23887/jet.v8i2.68694. [in English]

Ling, H-C, Hsiao, K-L, Hsu, W-C. (2021). Can Students' Computer Programming Learning Motivation and Effectiveness Be Enhanced by Learning Python Language? A Multi-Group Analysis. *Frontiers in Psychology*, *11*, 600814. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.600814. [in English]

Ortega-Arranz, A., Amarasinghe, I., Martinez-Mones, A., Asensio-Perez, J.I., Dimitriadis, Y., Corrales-Astorgano, M., & Hernandez-Leo, D. (2024). Collaborative activities in hybrid learning environments: Exploring teacher orchestration load and students' perceptions. *Computers and Education*, *219*, 105105. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105105. [in English]

Palaniappan, K., Md Noor, N. (2022). Gamification Strategy to Support Self-Directed Learning in an Online Learning Environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* (iJET), *17* (03), 104–116. https://doi.org/10.3991/ijet.v17i03.27489. [in English]

Shah, A., Agarwal, V., Granado, M., Driscoll, J., Hogan, E., Porter, L., Griswold, W., Raj, A.G.S. (2023). The Impact of a Remote Live-Coding Pedagogy on Student Programming Processes, Grades, and Lecture Questions Asked. In *Proceedings of the 2023 Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (ITiCSE 2023), V. 1 (pp. 533–539). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA. https://doi.org/10.1145/3587102.3588846. [in English]

Sharov, S., Tereshchuk, S., Tereshchuk, A., Kolmakova, V., Yankova, N. (2023). Using MOOC to Learn the Python Programming Language. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* (iJET), *18* (02), 17–32. https://doi.org/10.3991/ijet.v18i02.36431. [in English]

Van der Werf, V., Swidan, A., Hermans, F., Specht, M., Aivaloglou, E. (2024). Teachers' Beliefs and Practices on the Naming of Variables in Introductory Python Programming Courses. In *46th International Conference on Software Engineering: Software Engineering Education and Training* (ICSE-SEET '24), April 14–20, 2024, Lisbon, Portugal (pp. 368-379). ACM, New York, NY, USA. https://doi.org/10.1145/3639474.3640069. [in English]

Відомості про авторів:
Крашеніннік Ірина Володимирівна
irina_kr@mdpu.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Конюхов Сергій Леонідович
konukhov@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Кожевников Петро Петрович
peter.kozhevnykov@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-185-193

Матеріал надійшов до редакції 11. 10. 2025 р.
Прийнято до друку 31. 10. 2025 р.

Information about the authors:
Krasheninnik Iryna Volodymyrivna
irina_kr@mdpu.org.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Koniukhov Serhii Leonidovych
konukhov@mspu.edu.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Kozhevnykov Petro Petrovych
peter.kozhevnykov@mspu.edu.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-185-193

Received at the editorial office 11. 10. 2025.
Accepted for publishing 31. 10. 2025.

УДК 378.091.212:811.111'243

ІНШОМОВНА ФОНЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ЗВО: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ БРИТАНСЬКОГО ТА АМЕРИКАНСЬКОГО ВАРІАНТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Аліна Маслова, Євген Топалов, Ольга Гончарова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Статтю присвячено аналізу значення іншомовної фонетичної компетентності в професійній підготовці здобувачів вищої освіти, зокрема майбутніх учителів іноземних мов та філологів. Авторами зіставлено особливості британського (Received Pronunciation) та американського (General American) варіантів англійської мови й висвітлено їхній вплив на розвиток чіткої, правильної вимови. Наголошено на необхідності свідомого вибору варіанту іншомовної вимови, що сприяє формуванню професійної мовної компетентності та запобігає комунікативним труднощам. Представлено сучасні методи й технології вдосконалення вимови, зокрема використання мобільних застосунків, автентичних аудіо- й відеоматеріалів, що підвищує мотивацію здобувачів вищої освіти й забезпечує інтеграцію у міжкультурне середовище.

Ключові слова:
фонетична компетентність; англомовна вимова; британська англійська; американська англійська; здобувачі вищої освіти; професійна підготовка.

Resume:
Maslova Alina, Topalov Yevhen, Goncharova Olga. Foreign language phonetic competence in the professional training of higher education students: a comparative analysis of British and American English variants.
The article examines the role of foreign language phonetic competence in the professional training of higher education students, especially future foreign language teachers and philologists. The authors provide a comparative analysis of British English (Received Pronunciation, RP) and American English (General American, GA) variants, emphasizing their impact on the development of clear and accurate pronunciation skills. Mastery of phonetic competence not only ensures effective communication but also contributes to the professional image and competitiveness of graduates in the global labor market. The article underscores the importance of consciously choosing and consistently adhering to one variant of pronunciation to avoid misunderstandings and achieve communicative clarity. Furthermore, the authors discuss innovative methods and tools for improving pronunciation, such as mobile applications, authentic audio and video materials, phonetic transcription exercises, and reflective practices. Special attention is paid to the integration of phonetic training into communicative tasks, which enhances student motivation and supports the development of phonetic awareness. Finally, the paper suggests further research directions, including the study of sociocultural influences on accent choice and the creation of interactive training programs tailored to the needs of Ukrainian higher education institutions. These initiatives are expected to foster the ability of future specialists to analyze and adjust their own pronunciation, thereby improving their overall communicative competence and professional readiness.

Key words:
phonetic competence; English pronunciation; British English; American English; higher education students; professional training.

Постановка проблеми. У сучасному глобалізованому світі, де посилюються міжнародні зв'язки, міжкультурний діалог і процеси інтеграції, ефективна комунікація іноземною мовою стає ключовим аспектом професійної підготовки молодих фахівців. У цьому контексті іншомовна фонетична компетентність, яка забезпечує чіткість, розбірливість і адекватне сприйняття усного мовлення, набуває особливої ваги. Незважаючи на це, фонетичний аспект часто залишається недооціненим у процесі мовної підготовки здобувачів вищої освіти, хоча саме він може стати вирішальним для їх успішної професійної взаємодії та конкурентоспроможності на ринку праці.

З огляду на розмаїття варіантів англійської мови, зокрема британського та американського, виникає потреба в порівняльному аналізі фонетичних особливостей, які впливають на якість іншомовного мовлення здобувачів освіти. Вибір мовного варіанта нерідко визначається вимогами професійного середовища або особистими уподобаннями, проте недостатнє усвідомлення фонетичних відмінностей може стати перешкодою у комунікації, призвести до непорозуміння.

У світовій практиці викладання англійської мови традиційно орієнтуються на два основні стандарти вимови: Received Pronunciation (RP), асоційований з британським варіантом англійської мови, та General American (GA), пов'язаний з американським варіантом. Історично RP мав вищий престиж, особливо в Європі, і часто вважався еталоном для вивчення. Однак, зростаючий вплив американської культури, економіки та медіа призвів до значного поширення GA як глобально вживаного варіанту. Усвідомлення відмінностей зазначених варіантів англійської мови є особливо важливим для здобувачів освіти спеціальностей А4.021 Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література), В11.041 Філологія. Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська, для яких чітка, правильна й зрозуміла вимова є необхідною складовою успішної професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що окреслена проблема не втрачає своєї актуальності. Вагомий внесок у дослідження поняття «англомовна фонетична компетентність» зроблено такими вітчизняними науковцями, як Т. Андрушко, О. Бігич, Н. Бориско, В. Бортник,

Л. Войналович, С. Войталюк, Н. Дячок, Є. Костик, Г. Лясак, Т. Мельник, І. Моляка, О. Ранюк, О. Чухно, в той час як відмінності американського та британського варіантів англійської мови вивчали Н. Горбач, Т. Кальченко, С. Побідаш, Г. Поліна, О. Савченко, Т. Тимошенко та інші. Проте, стан досліджуваної проблеми на сьогодні потребує уточнення.

Формулювання цілей статті. Отже, мета цієї публікації – обґрунтувати необхідність розвитку фонетичної компетентності здобувачів вищої освіти (майбутніх учителів іноземних мов та майбутніх філологів) й проаналізувати ключові відмінності британського (RP) та американського (GA) варіантів англійської вимови.

Виклад основного матеріалу дослідження. В Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (CEFR) компетентність визначено як сукупність знань, умінь і характеристик, які дозволяють людині виконувати дії (CEFR, 2001, с. 9). Досліджувана нами фонетична (фонологічна) компетентність є невід'ємною складовою мовної компетентності, яка в свою чергу, входить до складу іншомовної комунікативної компетентності (Редько, 2018, с. 369).

За визначенням вітчизняних науковців іншомовна фонетична компетентність являє собою:

- «головний складник в узгодженні з іншими мовними та мовленнєвими компетентностями» (Войталюк, & Ранюк, 2021, с. 121);

- «здатність правильно артикулювати та інтонаційно висловлювати власні думки і розуміти мовлення інших» (Дячок, 2021, с. 56);

- здатність коректно вимовляти звуки та інтонаційно оформлювати власне мовлення, а також розуміти висловлювання інших (Мєлєкєсцева, 2021, с. 178), (Авраменко, 2024, с. 145), (Стецько, & Ничко, 2022, с. 145);

- сукупність знань, умінь і навичок здобувачів освіти, що забезпечують вільне володіння вимовними нормами іноземної мови та правильне інтонаційне й ритмічне оформлення речень і висловлювань (Моляка, 2023, с. 51).

Найбільш детальне трактування іншомовної фонетичної компетентності знаходимо в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (CEFR): знання та володіння навичками сприйняття й продукування: звукових одиниць (фонем) мови та їхньої реалізації в конкретних контекстах (алофонів); фонетичних ознак, що розрізняють фонеми; фонетичного складу слів (структури складу, послідовності фонем, наголосу, тонів слова); фонетики речення (просодії); акцентуації та ритму речення; інтонації; фонетичного редукування; редукції голосних; сильних і слабких форм; асиміляції; елізії (CEFR, 2001, с. 116–117).

Проаналізований обсяг науково-методичної літератури дозволяє стверджувати, що серед сучасних науковців не існує єдиної думки щодо основних компонентів змісту навчання англомовної фонетичної компетентності. Так, І. Моляко розглядає таку компетентність як композицію наступних компонентів:

- лінгвістичного (фонетичні навички, знання специфіки фонетичної системи англійської мови у зіставленні з українською, а також вміння ефективно застосовувати ці знання),
- методичного (уміння формулювати цілі, завдання та принципи, а також обирати оптимальні методи, прийоми й засоби розвитку англомовної фонетичної компетентності),
- рефлексивного (здатність критично оцінювати процес розвитку власної професійної фонетичної компетентності в англійській та українській мовах, аналізувати фонетичні особливості власного мовлення та визначати вимовні помилки, їхні причини та наслідки),
- прагматичного (застосування інтонаційних засобів для вираження комунікативних намірів та сформована готовність до використання інтонаційних навичок у навчально-виховному процесі) (Моляко, 2023, с. 50–51).

В той час, як Б. Авраменко та О. Бігун, Г. Воронько й Л. Фенюк описують фонетичні знання, навички (активні й пасивні) й уміння в якості основних компонентів фонетичної компетентності (Авраменко, 2023, с. 174), (Бігун, Воронько, & Фенюк, 2022, с. 11). При цьому фонетичні знання охоплюють розуміння звукової системи мови, включаючи фонеми, їхні артикуляційно-акустичні характеристики, просодичні особливості, транскрипцію та стилістичні варіації вимови. Фонетичні навички (слухо-вимовні, інтонаційні, рецептивні, репродуктивні) формуються поступово та автоматизуються, забезпечуючи правильну вимову звуків, інтонаційних моделей і наголосу, необхідних для ефективної комунікації. Фонетичні уміння реалізуються через аудіювання, говоріння та читання вголос, що сприяє грамотному використанню мовних засобів відповідно до орфоепічних норм (Бігун, Воронько, & Фенюк, 2022, с. 11).

Загалом, іншомовна фонетична компетентність охоплює як продуктивні (правильна артикуляція, інтонування), так і рецептивні (розуміння мовлення інших) аспекти, базуючись на знаннях, навичках, уміннях та фонетичній усвідомленості, яка представляє собою складову загальної мовної свідомості, що сприяє рефлексивному аналізу мовних явищ, процесу навчання та розвитку

іншомовної комунікативної компетентності. Фонетична усвідомленість включає здатність оцінювати формування власної фонетичної компетентності, усвідомлено розпізнавати звукові одиниці, аналізувати фонетичні особливості мовлення та коригувати вимову задля досягнення нормативних стандартів (Авраменко, 2024, с. 145).

В умовах міжкультурної комунікації належний рівень сформованості англомовної фонетичної компетентності є критично важливим для успішної професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов і філологів/перекладачів, оскільки чітка та зрозуміла вимова сприяє уникненню непорозумінь, швидкій і ефективній передачі інформації, що є особливо важливим у професійних контекстах, де точність комунікації може мати вирішальне значення.

Водночас, спостерігається суперечність між визнаною важливістю фонетичної підготовки та часто низьким рівнем іншомовної фонетичної компетентності першокурсників ЗВО (Лисак, 2021, с. 45). Це відслідковується через неоднорідний рівень мовної підготовки випускників ЗЗСО, відсутність достатнього рівня сформованості англомовної фонетичної компетентності у шкільних учителів, які, відповідно, не здатні здійснити якісну підготовку учнів в цьому плані, нестачу лінгафонних кабінетів і новітнього обладнання, складнощі рефлексивного аналізу власної вимови та самостійного вдосконалення фонетичної компетентності тих, хто навчається, а також змішування британського та американського варіантів вимови лексичних одиниць у потоці мовлення. Таке змішування може призвести до неузгодженості фонетичного оформлення, що ускладнює сприйняття та розуміння мовлення носіями мови. Чітке дотримання одного варіанта вимови сприяє послідовності мовлення, допомагає уникнути фонетичних невідповідностей і сприяє точності комунікації. Крім того, це важливо для розвитку системного фонетичного мислення у тих, хто вивчає мову, дозволяючи їм краще засвоювати закономірності артикуляції та просодії певного мовного стандарту. Вибір і сталість певного варіанта вимови також позитивно впливають на формування мовної ідентичності, що особливо актуально для майбутніх викладачів іноземної мови та філологів/перекладачів.

Нижче розглянемо основні характеристики, притаманні британському (Received Pronunciation) та американському (General American) – варіантам англійської мови.

Received Pronunciation (RP) та General American (GA) є двома основними стандартизованими акцентами англійської мови, які найчастіше обирають як моделі для вивчення та викладання. RP, який іноді називають Standard British English або BBC English, історично асоціюється з освіченими верствами південно-східної Англії. У сфері освіти такий варіант вимови традиційно вважається нормативним різновидом мови, яку викладають як у середній, так і у вищій школі. Водночас у добу глобалізації дедалі помітнішим стає вплив американської англійської – General American, що зазвичай пов'язується з вимовою жителів Середнього Заходу США, вирізняється відсутністю виражених регіональних особливостей і став широко вживаним у світі. Це зумовлено стрімким розвитком інтернету, зростанням ролі засобів масової інформації та посиленням культурної експансії, зокрема через популярність американського кіно. Крім того, зміцнення позицій США як провідної економічної, політичної та культурної сили у світі сприяє активному поширенню американського варіанту англійської, що все більше впливає на британську (Горбач, Кальченко, & Савченко, 2022, с. 157).

Відмінності у вимові між британською та американською англійською головним чином проявляються у різній вимові голосних та приголосних. У вимові останніх прослідковуються наступні характеристики:

- ротичність. Найбільш суттєва різниця полягає у вимові звука /r/. У GA цей звук чітко вимовляється в кінці слів (ротаційна вимова), тоді як у RP він часто не вимовляється, якщо після нього не йде голосна (неротаційна вимова). Наприклад, перед приголосними: card – GA: [kɑrd], RP: [kɑːd]; farm – GA: [fɑrm], RP: [fɑːm]; у суфіксах -er, -or: teacher – GA: ['tiːtʃər], RP: ['tiːtʃə];
- флепінг /t/ та /d/ (T-Voicing). У GA звук /t/ між двома голосними часто звучить, як м'який /d/ (наприклад, слово «butter» вимовляється як «budder»);
- випадання йоту (Yod-Dropping): GA характеризується випаданням звука /j/ (йота) після альвеолярних приголосних /t, d, n, l, s, z, θ/ на початку наголошеного складу, де історично був дифтонг /juː/. Наприклад, *tune* вимовляється, як /tuːn/, *due* як /duː/, *new* як /nuː/, *assume* як /əˈsuːm/, в той час, як в RP йот у більшості випадків зазвичай зберігається (Ковальова, 2023, с. 25);
- більша фонетична відповідність орфографії у GA. Американська вимова зазвичай більш наближена до написання слова або до звучання самої літери, тоді як британська вимова часто такою не є. Наприклад: interesting – GA: [intərɪstɪŋ], RP: [intrɪstɪŋ], often – GA: [ɔftən], RP: [ɔfən], factory – GA: [fæktəri], RP: [fæktri] (Meng, 2022, с. 268).

Щодо вимови голосних виокремлюємо наступні особливості. Коли літера «a» стоїть перед звуками [m], [n], [ŋ], [s], [θ], [f], у британській англійській вона вимовляється як [ɑː], а в американській – як [æ]. Наприклад: can't – GA: [kænt], RP: [kɑːnt]; dance – GA: [dæns], RP: [dɑːns].

Короткий звук «ɒ» в американській англійській часто звучить, як британський короткий /ʌ/. Наприклад: hot – GA: [hʌt], RP: [hɒt]; coffee – GA: ['kʌfi], RP: ['kɒfi].

О. Ковальова також вказує на наступні особливості: 1) у певних словах дифтонг ei [ai] вимовляється, як [iː]. Наприклад: either – GA: ['iːðər], RP: ['aiðə]; neither – GA: ['niːðər], RP: ['naiðə]; 2) сполучення «ee» у словах на кшталт been вимовляється як коротке [i] – GA: [bɪn], RP: [biːn]; 3) втрата ненаголошених голосних перед літерою «r» є рідкісною: necessary – GA: ['nesəsəri], RP: ['nesəsri] (Ковальова, 2023, с. 25).

Додатково позначимо відмінності у вимові дифтонга [əʊ]/[oʊ] в обох варіантах англійської мови, а саме: в RP це дифтонг з центральним початком [əʊ], тоді як у GA він традиційно мав більш задній початок [oʊ]. Наприклад, go – GA: [goʊ], RP: [gəʊ]; home – GA: [hoʊm], RP: [həʊm].

Поєднання [juː], яке в багатьох словах британської англійської зберігає повну форму, в американській англійській часто спрощується до [uː], особливо після зубних приголосних /t/, /d/, /n/, /s/, /z/. Така фонетична редукція є характерною рисою GA і спрямована на спрощення артикуляції. Наприклад, слово duty – RP: ['djuːti], GA: ['duːti], student – RP: ['stjuːdənt], GA: ['stuːdənt].

Окремої уваги заслуговує різниця у вживанні нейтрального звуку [ə] (schwa), який зустрічається в ненаголошених складах незалежно від того, яку літеру він позначає (a, e, o, u тощо). Така різниця стосується редукції голосних (RP частіше редукує ненаголошені голосні до [ə], ніж GA: secretary – GA: ['sekrəˌteri], RP: ['sekrətri]); втрати /schwa/ в деяких словах (у RP шва часто зникає повністю в розмовній мові: family – RP: ['fæmli], GA: ['fæməli]); вживання /schwa/ в префіксах і суфіксах (обидва варіанти англійської використовують шва у префіксах та суфіксах, але RP більш схильна до редукції: again – [ə'gen] або [ə'geɪn]). Таким чином, відмічаємо, що RP частіше редукує звуки до [ə] та опускає цілі склади, в той час, як GA іноді зберігає чіткішу артикуляцію, особливо у формальних та наголошених контекстах (Khan, 2019, с. 143–144).

Сучасна методика формування фонетичної компетентності здобувачів вищої освіти концентрує увагу на необхідності застосування аналітико-імітативного (або комбінованого) підходу (Авраменко, 2024, с. 145), що передбачає інтеграцію роботи над вимовою у змістовні комунікативні завдання та ситуації. Серед конкретних технік та прийомів навчання іншомовної вимови використовуються:

- фонетичні ігри/зарядки для створення мотивації та мовленнєвого середовища;
- вправи на фонетичний аналіз;
- використання фонетичної транскрипції, словників вимови;
- вправи з мінімальними парами для розрізнення звуків;
- техніки критичного слухання;
- імітація, копіювання моделей;
- порівняльний аналіз фонетичних систем рідної/першої іноземної мови та другої іноземної мови для подолання інтерференції;
- використання автентичних аудіо- та відеоматеріалів;
- аналіз артикуляційних труднощів та помилок у вимові;
- рефлексія та саморефлексія через запис.

Важливим моментом вважаємо використання сучасних фонетичних програм та мобільних додатків для самостійного відпрацювання вимови здобувачами освіти (наприклад, ELSA Speak, що передбачає покращення англійської вимови з використанням штучного інтелекту, або Sounds: The Pronunciation App, спрямований на вивчення фонетики англійської мови (британський і американський варіанти) та покращення звукової точності).

Достатній рівень сформованості іноземної фонетичної компетентності є надзвичайно важливим для професійної діяльності, особливо в умовах міжкультурної взаємодії. Фонетичне оформлення мовлення значною мірою впливає на ефективність вербального спілкування, оскільки чітка й правильна вимова забезпечує точну передачу змісту та допомагає уникнути непорозумінь. Це набуває особливої ваги у професійному середовищі, де якість комунікації часто є визначальною. Відповідна вимова майбутнього викладача іноземної мови дозволяє не лише інформувати, а й виявляти ставлення до співрозмовника чи теми, а також здійснювати вплив на хід комунікативної взаємодії. Для представників таких професій як перекладачі високий рівень фонетичної компетентності є обов'язковою умовою їхньої успішності. Фахівець у цій галузі має не лише розуміти різноманітні акценти та варіації вимови, а й володіти бездоганним, чітким мовленням, вільним від помітних регіональних або іноземних ознак.

Висновки дослідження й перспективи подальшої роботи в цьому напрямі. Рівень розвитку фонетичної компетентності безпосередньо визначає ефективність

професійної та міжкультурної комунікації. Як зазначалося вище, фонетична структура мовлення відіграє ключову роль в успішній вербальній взаємодії. Чітка та нормативна вимова сприяє точному сприйняттю інформації слухачем, зменшує напруженість у комунікації та мінімізує ризик непорозумінь. Вимова є важливим показником мовної компетентності особистості, формуючи перше враження під час спілкування. Навіть якщо у мовленні присутні граматичні чи лексичні неточності, правильна вимова сприяє адекватному розумінню, тоді як значні фонетичні помилки можуть суттєво ускладнити або повністю порушити комунікацію.

Таким чином, розвиток іншомовної фонетичної компетентності є необхідним не лише для досягнення професійної майстерності, але й для формування мовної особистості майбутнього педагога чи філолога. Володіння чіткою та правильною вимовою дозволяє здобувачам вищої освіти впевненіше інтегруватися в міжнародне середовище, підвищує їхню конкурентоспроможність і забезпечує якісну підготовку майбутніх учнів.

Беззаперечним є той факт, що майбутні вчителі іноземних мов і майбутні філологи/перекладачі повинні бути знайомі з різновидами британського (RP) та американського (GA) варіантів англійської вимови, щоб бути конкурентоспроможними на ринку праці й відчувати себе більш впевнено у професійному середовищі.

Подальші наукові розвідки в цьому напрямку повинні також охоплювати вплив соціокультурних факторів на вибір варіанту вимови та їхнє значення у професійній діяльності. Зокрема, доцільно проаналізувати, якою мірою сучасні здобувачі освіти орієнтуються на британський або американський стандарт залежно від професійної сфери, а також дослідити ставлення носіїв мови до різних акцентів. Це сприятиме формуванню більш цілісного підходу до викладання фонетики в українських ЗВО.

Крім того, перспективним напрямом дослідження є створення інтерактивних навчальних програм, спрямованих на вдосконалення вимови та розвиток фонетичної усвідомленості. Використання мультимедійних технологій, мобільних додатків і автентичних матеріалів дає змогу зробити процес навчання більш ефективним, цікавим і наближеним до реальних комунікативних ситуацій. Такий підхід дозволить майбутнім фахівцям не тільки засвоїти мовні норми, а й розвинути здатність самостійно аналізувати й коригувати власну вимову.

Список використаних джерел

Авраменко, Б. В. (2023). Компоненти змісту навчання фонетичної компетентності майбутніх фахівців корейської мови. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку*: матеріали XXVIII міжнар. наук.-практ. конф., м. Лімасол (Кіпр), 7 січ. 2023 р. Лімасол. С. 173–177.

Авраменко, Б. (2024). Методика формування фонетичної компетентності студентів мовних спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 1 (71), 142–146.

Бігун, О., Воронько, Г., & Фенюк, Л. (2022). Фонетичні навички сучасної французької мови як складова комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. *Філологічні трактати.* 14 (2), 7–15 URL: https://tractatus.sumdu.edu.ua/index.php/journal/article/view/1035.

Войталюк, С. В., & Ранюк, О. П. (2021). Формування фонетичної компетентності на заняттях з дисципліни «Сучасна польська мова». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 1, 116–123.

Горбач, Н. Л., Кальченко, Т. М., & Савченко, О. О. (2022). Основні граматичні відмінності між американським та британським варіантами англійської мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 55, 153–158.

Дячок, Н. В. (2021). Особливості фонетичної компетентності у підготовці майбутніх учителів іноземних мов. *Перспективи та інновації науки*. 2 (2). С. 49–57. DOI: 10.52058/2786-4952 -2021-2(2)-49-57.

Лисак, Г. (2021). Особливості формування англомовної фонетичної компетентності студентів ЗВО. *Іноземні мови в контексті сучасного розвитку природничих та гуманітарних наук: міждисциплінарний підхід:* матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної

References

Avramenko, B. (2024). Methods of developing phonetic competence in students of language specialities. *Topical Issues of the Humanities*, Issue 71, Vol. 1, pp. 142–146 [in Ukrainian]

Avramenko, B. V. (2023). Components of the content of teaching phonetic competence to future Korean language specialists. *Modern aspects of science modernization: state, problems, development trends:* Proceedings of the XXVIII International Scientific and Practical Conference, Limassol (Cyprus), January 7, 2023 (pp. 173–177). Limassol [in Ukrainian]

Bigun, O., Voronko, H., Feniuk, L. (2022). Phonetic skills of the modern French language as a component of students' communicative competence. *Philological Treatises, 14* (2), 7–15. URL: https://tractatus.sumdu.edu.ua/index.php/ journal/article/view/1035 [in Ukrainian]

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press. (2001). 265 p. URL: https://rm.coe.int/1680459f97 [in English]

Diachok, N. V. (2021). Features of phonetic competence development in the training of future foreign language teachers. *Perspectives and Innovations in Science*, 2 (2), 49–57. URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-2(2)-49-57 [in Ukrainian]

Horbach, N. L., Kalchenko, T. M., Savchenko, O. O. (2022). Main grammatical differences between American and British variants of English. *Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology*, (55), 153–158. [in Ukrainian]

Khan, M. (2019). Exploring the differences between British and American English towards better performance of the English teacher and the taught. International Journal of Humanities and Social Science. Vol. 9. № 5. P. 137-147. [in English]

інтернет-конференції з питань методики викладання іноземної мови (м. Одеса, 22 березня 2020 р.), 44–47.

Мєлєкєсцева, Н. В. (2021). Формування професійно орієнтованої фонетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 3 (107), 177−186.

Моляка, І. (2023). Англомовна фонетична компетентність як науково-методична проблема в освіті. *Наука і освіта*. 2, 48–53.

Редько, В. Г. (2018). Засоби формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи: результати емпіричних досліджень. *Проблеми сучасного підручника*. 20, 360–372. URL: https://lib.iitta.gov.ua/711263/1/Redko_Zasib_ Communicative_Competence.pdf.

Стецько, І. І., & Ничко, О. Я. (2022). Особливості формування англомовного фонетичного аспекту як комунікативно-лінгвістичної субкомпетенції студентів-філологів у мовному ЗВО. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологія»*. 13 (81), 144–149. URL: https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/ view/3505

Поліна, Г., & Побідаш, С. (2024). Порівняльна характеристика американського та британського варіантів англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 3 (77), 175–179.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press. (2001). 265 p. URL: https://rm.coe.int/1680459f97.

Khan, M. (2019). Exploring the differences between British and American English towards better performance of the English teacher and the taught. International Journal of Humanities and Social Science. Vol. 9. № 5. P. 137-147.

Kovalova, O. B. (2023). Divergence between modern British and American English in the aspect of phonetics, orthography and grammar. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. № 59. Т. 2. С. 24-27.

Kovalova, O. B. (2023). Divergence between modern British and American English in the aspect of phonetics, orthography and grammar. Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology, (59), Vol. 2, pp. 24–27. [in English]

Lysak, H. (2021). Features of forming English-language phonetic competence in higher education students. In *Foreign Languages in the Context of Modern Development of Natural and Humanitarian Sciences: An Interdisciplinary Approach:* Proceedings of the 7th All-Ukrainian Scientific-Practical Internet Conference on Methods of Teaching Foreign Languages (Odesa, March 22, 2020) (pp. 44–47). Odesa [in Ukrainian]

Melekestseva, N. V. (2021). Formation of professionally oriented phonetic competence in future primary school English teachers. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, (3[107]), 177–186. [in Ukrainian]

Moliaka, I. (2023). English phonetic competence as a scientific-methodological problem in education. *Science and Education*, (2), 48–53. [in Ukrainian]

Polina, H., Pobilash, S. (2024). Comparative characteristics of American and British variants of English. *Topical Issues of the Humanities*, 77 (3), 175–179. [in Ukrainian]

Redko, V. H. (2018). Means of developing foreign language communicative competence in primary school pupils: Results of empirical research. *Problems of the Modern Textbook*, 20, 360–372. URL: https://lib.iitta.gov.ua/ 711263/1/Redko_Zasib_Communicative_ Competence.pdf [in Ukrainian]

Stetsko, I. I., & Nichko, O. Ya. (2022). Features of developing English phonetic aspects as a communicative-linguistic subcompetence in philology students at higher education institutions. *Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy: Series Philology*, 13 (81), 144–149. URL: https://journals.oa.edu.ua/Philology/ article/view/3505 [in Ukrainian]

Voitaliuk, S. V., Ranoch, O. P. (2021). Formation of phonetic competence in classes on the discipline “Modern Polish Language”. *Scientific Notes of the Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. Series: Pedagogy*, (1), 116–123. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:
Маслова Аліна Вікторівна
mav2429@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

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

Гончарова Ольга Анатолівна
goncharoo82@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-194-199

Матеріал надійшов до редакції 19. 08. 2025 р.
Прийнято до друку 19. 09. 2025 р.

Information about the authors:
Maslova Alina Viktorivna
mav2429@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Topalov Yevhen Mykolaiovych
topalov92@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Goncharova Olga Anatoliivna
goncharoo82@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-194-199

Received at the editorial office 19. 08. 2025.
Accepted for publishing 19. 09. 2025.

УДК 37.018:005.95:613.7

ІНТЕГРАЦІЯ МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ У ПРОЦЕС ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Ернест Муртазієв, Максим Кирієнко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Статтю присвячено одній з актуальних проблем сучасних педагогічних досліджень, зокрема інтеграції методів математичної статистики у процес здійснення педагогічної діагностики рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців ЗВО. У ній уточнено сутність понять «компетентність», «здоров'язбережувальна компетентність», «педагогічна діагностика», «методи математичної статистики». Акцентовано увагу на методах математичної статистики, а саме порівняльного, кореляційного та регресійного аналізу. Було визначено, на яких етапах педагогічного дослідження застосовуються методи математичної статистики (збір даних, первинна обробка результатів, порівняння та аналіз, виявлення взаємозв'язків і закономірностей, інтерпретація та узагальнення результатів).

Ключові слова:
здобувачі вищої освіти; здоров'язбережувальна компетентність; педагогічна діагностика; методи математичної статистики; рівні сформованості здоров'язбережувальної компетентності.

Resume:
Murtaziiev Ernest, Kyriienko Maksym. Integration of mathematical statistics into the process of pedagogical diagnostics of the level of health-preserving competence.
The article is devoted to one of the urgent issues of pedagogical research, namely the integration of methods of mathematical statistics into the process of pedagogical diagnostics of the level of health-preserving competence of future specialists studying at domestic higher education institutions. It clarifies the essence of the concepts of "competence," "health-preserving competence," "pedagogical diagnostics," and "methods of mathematical statistics." Special attention is paid to the methods of mathematical statistics, in particular descriptive statistics, comparative, correlation, and regression analysis.
The study identifies the stages of pedagogical research at which methods of mathematical statistics are applied, such as data collection (diagnostics), initial processing of results, comparison and analysis, identification of relationships and patterns, and interpretation and generalization of results. It has been established that the main application of mathematical statistics methods in pedagogical research falls on the stages of analysis, comparison, and interpretation of results, while preparatory measures for their effective use are carried out already at the stage of pedagogical diagnostics.
Examples of the integration of mathematical statistics during the diagnostics of the level of health-preserving competence of higher education students are presented. The article notes that, using methods of mathematical statistics in pedagogical research, both quantitative and qualitative determination of the levels of health-preserving competence of students is carried out. It is also emphasized that scholars traditionally distinguish such levels as high, medium, and low.

Key words:
higher education students; health-preserving competence; pedagogical diagnostics; methods of mathematical statistics; levels of health-preserving competence formation.

Постановка проблеми. Сучасні виклики усіх сфер життя зумовлюють появу особливих вимог до рівня збереження та зміцнення здоров'я молодого покоління. А також інтеграційні процеси, що охопили систему вітчизняної вищої освіти, потребують від науково-педагогічного персоналу визначення пріоритетів у формуванні здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців, оскільки від рівня їхнього здоров'я повною мірою залежить не тільки якість власного життя, а й успішність та результативність майбутньої професійної діяльності, здоров'я інших людей. Проблема збереження здоров'я нації нині є однією з пріоритетних у суспільстві, що зумовлює необхідність популяризації здорового способу життя, впровадження моделей здорової освітньої системи та врахування чинників, які безпосередньо впливають на стан здоров'я здобувачів освіти. У цьому контексті особливої актуальності набуває дослідження процесу формування здоров'язбережувальної компетентності студентської молоді, виходячи із сучасних умов функціонування ЗВО. Високий рівень цієї компетентності у здобувачів освіти виступає запорукою ефективної самореалізації особистості, професійного довголіття та зниження ризиків розвитку хронічних захворювань у майбутньому. Як свідчить теоретичний аналіз, переважна більшість учених і практиків схильна вважати, що в нинішньому суспільстві виникла гостра соціальна проблема, яка пов'язана з низьким рівнем здоров'я студентської молоді, а це потребує глибокого дослідження його стану, пошуку та впровадження нових підходів до формування ціннісних орієнтацій молоді щодо здоров'я загалом й здоров'язбережувальної компетентності зокрема. У зв'язку з цим, вивчення рівня здоров'язбережувальної компетентності студентів має не лише теоретичне, а й практичне значення, оскільки сприяє формуванню здорової, соціально відповідальної та активної особистості, що є необхідною умовою сталого розвитку сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом в центрі уваги дослідників

перебувають різні аспекти як вироблення здоров'язбережувальної компетентності у здобувачів вищої освіти, так і способи проведення педагогічного експерименту, обробки отриманих даних у ході дослідження та використання математичної статистики. Так, наприклад, проблема здоров'язбережувальної вищої освіти розглядається в статті О. Потужнього та В. Поліщука (Потужній та ін., 2022). Формування здоров'язбережувальної компетентності студентів в умовах неформальної освіти досліджує В. Борисенко (Борисенко, 2021). Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників розкрито у науковій розвідці О. Ворохаєва (Ворохаєв, 2020). Історичні витоки педагогічної діагностики та вплив на освітній процес інноваційних методів психолого-педагогічної діагностики представлено у роботах О. Кривонос (Кривонос, 2021), О. Протас (Протас, 2023). Досвід практичного застосування методів математичної статистики у науково-педагогічних дослідженнях описано в праці В. Кунди. Однак питання інтеграції математичної статистики у процес проведення діагностики та виявлення рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх фахівців не знайшло повного відображення у наукових джерелах з проблеми дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та практична перевірка можливостей інтеграції методів математичної статистики у процес здійснення педагогічної діагностики рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема формування здоров'язбережувальної компетентності як світоглядної орієнтації молодого покоління в освітньому середовищі набуває особливої актуальності. Це зумовлено стійкою тенденцією до погіршення стану здоров'я молоді, що пов'язане з несприятливими соціально-економічними умовами, складною екологічною ситуацією, воєнними діями на території нашої держави, особливостями дистанційного навчання, недостатнім рівнем культури населення, а також інтенсифікацією освітнього процесу, зорієнтованого переважно на інтелектуальний розвиток особистості. Водночас питання безпечного розвитку особистості та формування навичок здорового способу життя часто залишаються поза належною увагою, що призводить до недостатньої обізнаності здобувачів освіти у сфері збереження власного здоров'я. Підкреслимо, що студентський вік є періодом активного становлення особистості, формування світогляду, ціннісних орієнтацій і життєвих стратегій. Саме в цей час закладаються стійкі поведінкові моделі, які безпосередньо впливають на подальший спосіб життя, майбутню професійну діяльність та соціальну активність особистості. Крім цього, навчання у закладі вищої освіти супроводжується значними психоемоційними навантаженнями, високим рівнем інформаційного стресу, нерегулярним режимом дня, що нерідко призводить до зниження фізичної активності, порушень харчової поведінки та виникнення психосоматичних проблем. Саме тому особливого значення набуває педагогічна діагностика рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутнього фахівця, яка дає змогу не лише об'єктивно оцінити реальний стан проблеми, а й визначити напрямки подальшої цілеспрямованої роботи у сфері освітнього процесу. Відтак одним із ключових завдань вищої освіти постала підготовка компетентних майбутніх фахівців, спроможних до якісного виконання професійних обов'язків та соціальної ролі в сучасних умовах, творчого самовдосконалення.

Насамперед уточнимо значення терміна «компетентність». О. Потужній та В. Поліщук вказують на те, що поняття «компетентність» (лат. Competens – здібний, відповідний) означає «володіння теоретичними знаннями, практичними навичками та вміннями, професійним досвідом у певній галузі» (Потужній, 2022, с. 125). Іншими словами, сутність терміна компетентність полягає в сукупності теоретичних знань та практичних умінь, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності, зокрема уміння добирати, аналізувати, прогнозувати очікувані наслідки професійної діяльності, знаходити та використовувати необхідну інформацію. У свою чергу, потребує уточнення й поняття здоров'язбережувальної компетентності. На думку В. Борисенко, його варто розуміти як інтегральну динамічну якість особистості, що визначається через мотивацію, потреби й ціннісні орієнтири на ведення здорового способу життя, знання про здоров'я і його важливі складники, методи та способи його збереження, відновлення і зміцнення, вміння коригувати професійну діяльність, зважаючи на можливі негативні впливи на своє здоров'я й здоров'я тих, хто перебуває поряд, а також через рефлексію власного здоров'язбереження та професійної діяльності (Борисенко, 2021, с. 8). Також автори зазначають, що здоров'язбережувальна компетентність здобувачів вищої освіти може мати такі важливі складники, як особистісний (цілі, мотиви, цінності, потреби в

здоров'язбереженні, сталий інтерес до збереження власного здоров'я, ведення здорового способу життя особистості), гностичний (наявність у студентів необхідних знань про здоровий спосіб життя й здоров'язбереження), діяльнісний (рівень дотримання здобувачем освіти здорового способу життя та рівень набутих навичок власного здоров'язбереження); поведінковий (прагнення до саморозвитку, самоконтролю, самовдосконалення та саморефлексію збереження здоров'я) (там само). Як вважає О. Ворохаєв, здоров'язбережувальну компетентність варто трактувати як особистісну рису індивіда, що характеризується спроможністю самостійно організувати та регулювати власну здоров'язбережувальну діяльність, дотримуватися власних здоров'язбережувальних настанов, здійснювати оцінку своєї поведінки та спрямовувати її на збереження й зміцнення здоров'я (Ворохаєв, 2020, с. 28). Проаналізувавши різні підходи до тлумачення терміна «здоров'язбережувальна компетентність», додамо, що здоров'язбережувальна компетентність формує не лише ставлення особистості до власного здоров'я, а й ставлення індивіда до людських та матеріальних ресурсів населення. Враховуючи зазначене, вважаємо, що здоров'язбережувальна компетентність майбутнього фахівця – це здатність студента усвідомлювати значення здоров'я як найвищої життєвої цінності, застосовувати знання про здоровий спосіб життя на практиці, здійснювати самоконтроль і відповідально ставитися до власного фізичного, психічного й соціального благополуччя.

Для виявлення рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх фахівців важливим є застосування інструментів педагогічної діагностики. О. Кривонос акцентує увагу на тому, що «педагогічна діагностика як аналітико-оціночна діяльність здатна надати інформацію, необхідну для прийняття ефективних управлінських рішень, що забезпечують розвиток освітнього процесу в освітньому закладі будь-якого рівня» (Кривонос, 2021, с. 134). На думку автора, педагогічна діагностика зорієнтована на оптимізацію процесу індивідуального навчання, забезпечення правильного визначення результатів навчання в інтересах суспільства, формування контрольних та експериментальних груп у ході наукового дослідження (там само). Значна частина вчених схильна вважати, що комплексна педагогічна діагностика передбачає ретельний та всебічний аналіз здобувача освіти з метою встановлення позитивних і негативних аспектів його освітньої діяльності, виокремлення їх чинників та розроблення практичних кроків для поліпшення розвитку й підвищення ефективності навчання (Sosnich, 2022, с. 210). Водночас С. Пєхарєва, А. Пєхарєва характеризують педагогічну діагностику через систему спеціальних методів і прийомів, що застосовуються в освітній галузі для збору, аналізу й оцінки педагогічних, психологічних, фізичних та інших параметрів здобувачів освіти з метою встановлення рівня їхнього академічного розвитку та особистісного зростання (Пєхарєва, 2020, с. 282). Як вважає О. Протас, педагогічна діагностика покликана забезпечувати виконання таких функцій в освітньому процесі, як: інформаційного забезпечення (дає змогу педагогу отримати точну інформацію про особливості, проблеми, прагнення, цілі та досвід кожного здобувача освіти); прогнозування (визначення перспектив розвитку об'єкта); функція контролю та корекції (організація педагогічного процесу, усуваючи труднощі, в процесі навчання); оціночна функція (виражає ступінь досліджуваного об'єкта); аналітична (обробка та інтерпретація отриманих даних); мотиваційна (здійснення впливу на мотивацію досліджуваного об'єкта) (Протас, 2023, с. 61–62). Педагогічна діагностика рівня здоров'язбережувальної компетентності студентів передбачає використання різних методів збору даних, однак для їхньої верифікації та забезпечення наукової обґрунтованості результатів доцільним є залучення методів математичної статистики, що уможливлять встановити закономірності, визначити статистично вагомі відмінності та сформувати об'єктивні висновки.

Ю. Вакал підкреслює, що найчастіше у ході своїх педагогічних досліджень науковці використовують такі загальні методи математичної статистики, як: ранжування, соціометрію, шкалювання, середнє арифметичне значення, дисперсію, регресивний, кореляційний та факторний аналізи (Вакал, 2018, с. 19). Серед найбільш вживаних методів математичної статистики для аналізу отриманих результатів, на думку авторки, є: t-критерій Стьюдента, критерій Пірсона, критерій Фішера, одно- і багатофакторний кореляційний аналіз, критерій Шапіро-Вілкоксона, регресійний аналіз, критерій Крамера-Уелча, критерій знаків, U-критерій Манна-Уітні, критерій Фрідмана тощо (там само). Статистичні методи вирізняються комплексним характером, що зумовлено як багатогранністю проявів статистичних закономірностей, так і складністю самого процесу їхнього дослідження.

Вибір ефективних методів математичної статистики залежить від мети і завдань дослідження. Так, В. Кунда зазначає, що у ході добору методів математичної статистики для проведення педагогічного дослідження

використовується вибірковий підхід, відповідно до якого застосування конкретних методів здійснюється в певній послідовності, зокрема: отримання емпіричних даних; формування вибірки; обробка емпіричних даних; виокремлення параметрів, що характеризують властивості визначеної генеральної сукупності (Кунда).

На основі проведеного теоретичного аналізу наукових джерел з теми ми встановили на яких етапах найчастіше застосовуються методи математичної статистики, причому це здійснюється не на одному, а на кількох етапах дослідження відповідно до визначеної мети. Так, наприклад, під час етапу збору даних (діагностики) науковці вдаються до майбутньої статистичної обробки, зокрема формулюють завдання, добирають інструментарій (анкети, тести, спостереження, опитування), визначають вибірку. На цьому етапі статистика дає змогу перевірити надійність та валідність діагностичних методик. Методи описової статистики (середнє, медіана, дисперсія, стандартне відхилення) найчастіше використовують на етапі первинної обробки результатів, що уможливлює отримати науковцю узагальнене уявлення про досліджуваний об'єкт. Для того, щоб перевірити відмінності між експериментальною та контрольною групою або між студентами різних курсів застосовуються порівняльні методи (t-критерій Стьюдента, χ^2-критерій, U-критерій Манна-Уітні). Це здійснюється на етапі порівняння та аналізу отриманих даних дослідження. Кореляційний, регресійний, дисперсійний, факторний та кластерний аналіз вченими найчастіше застосовується на етапі виявлення взаємозв'язків і закономірностей. За допомогою такого аналізу виявляють чинники, що впливають на результати досліджень. Важливо підкреслити той факт, що на завершальному етапі інтерпретації та узагальнення результатів статистичні дані слугують науковцям основою для підбиття підсумків, формулювання висновків, підтвердження або спростування гіпотези, складання практичних рекомендацій.

Розглянемо як здійснюється інтеграція математичної статистики під час проведення діагностики рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності у здобувачів вищої освіти. Після проведення анкетування студентів щодо знань з питань здорового способу життя підраховуються середні значення, медіана та стандартне відхилення. За результатами можна визначити загальний рівень в групі та відхилення (хтось має високі знання, хтось дуже низькі). У ході порівняльного аналізу отриманих результатів контрольної та експериментальної груп (наприклад, одна група проходила курс зі здоров'язбереження, інша – ні) використовується t-критерій Стьюдента для перевірки значущості відмінностей. Цим методом перевіряється вплив навчального курсу на рівень сформованості у студентів здоров'язбережувальної компетентності. Для прикладу наведемо розрахунки із застосування t-критерія Стьюдента у педагогічному дослідженні для визначення рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності студентів. Студенти були розділені на експериментальну групу (ЕГ, 25 осіб), яка пройшла програму курсу, та контрольну групу (КГ, 25 осіб), яка навчалася за традиційною навчальною програмою. Рівень компетентності визначався та оцінювався за тестом у 100 балів. Результатами експерименту стало те, що студенти ЕГ отримали середнє значення = 82,4 бала (стандартне відхилення = 6,1), а студенти КГ – середнє значення = 76,3 бала (стандартне відхилення = 5,8). Відповідно до застосування методу t-критерія Стьюдента нульовою гіпотезою (H_0) є відмінності між ЕГ і КГ випадкові, а це означає, що програма курсу не вплинула на результати; тоді альтернативною гіпотезою (H_1) між групами є статистично значуща різниця. Обчислюється значення t за формулою для незалежних вибірок (умовно: $t = 3,45$ при $df = 48$). За таблицею критичних значень при $p \leq 0,01$ отримане значення t перевищує критичне. Оскільки отримане значення $t > t$ критичного, відмінності між експериментальною та контрольною групами є статистично значущими. Це свідчить про те, що впроваджена програма дійсно сприяла підвищенню рівня здоров'язбережувальної компетентності студентів.

Наведемо також приклад запровадження кореляційного аналізу з метою виявлення рівня здоров'язбережувальної компетентності у студентів. Завданням було: встановити, чи більше займаються спортом ті студенти, які мають вищий рівень здоров'язбережувальної компетентності. Це вдалося здійснити через аналіз зв'язку між рівнем фізичної активності студентів (кількість занять спортом на тиждень) і результатами тестування з теми «Здоровий спосіб життя». Встановлено, що рівень сформованості здоров'язбережувальної компетентності значно вищий у студентів, які систематично займаються фізичною активністю не менше трьох разів на тиждень. Це означає, що чим регулярніше студенти займаються спортом, тим вищі результати вони демонструють у тестуванні знань і практичних навичок, пов'язаних зі здоровим способом життя.

Застосування регресійного аналізу дає змогу не лише виявити наявність зв'язків між змінними, а й оцінити силу впливу кожного чинника на результат. У дослідженні рівня здоров'язбережувальної компетентності студентів було поставлено завдання: визначити, які чинники найбільше впливають на її сформованість. Змінними дослідження обрано: Y – рівень здоров'язбережувальної компетентності (загальний бал за комплексним тестуванням); X_1 – рівень знань з основ валеології; X_2 – кількість занять фізичною активністю на тиждень; X_3 – культура харчування (середній бал за анкетуванням); X_4 – рівень стресостійкості (психологічний тест), b0 – базовий рівень компетентності (коли знання та інші показники мінімальні); b1, b2, b3 – коефіцієнти, які показують, на скільки одиниць зміниться Y при збільшенні відповідного чинника на 1; ε – випадкова похибка. Для аналізу було використано множинну регресію, де залежна змінна Y визначається як:

$$Y = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + \varepsilon$$, де

Результати регресійного аналізу (умовні дані):

b1=0,28 (знання валеології, p≤0,05);

b2=0,46 (фізична активність, p≤0,01);

b3=0,19 (харчові звички, p≤0,05);

b4=0,09 (стресостійкість, p>0,05);

Отримані розрахунки засвідчили, що найбільш вагомим чинником у формуванні здоров'язбережувальної компетентності студентів є регулярна фізична активність (b_2 = 0,46). Значний вплив також мають знання з валеології (b_1 = 0,28) та культура харчування (b_3 = 0,19). Натомість рівень стресостійкості (b_4 = 0,09) не продемонстрував статистично значущого впливу у межах цієї вибірки. Застосування цього методу підтверджує, що доцільно розробляти освітні програми, які комплексно поєднують теоретичну підготовку, практичні заняття спортом, формування здорового способу життя.

З огляду на обробку експериментальних матеріалів нами було встановлено, що за допомогою методів математичної статистики у педагогічних дослідженнях здійснюється кількісне та якісне визначення рівнів сформованості здоров'язбережувальної компетентності студентів. Традиційно вчені виокремлюють такі рівні, як: високий рівень (студент володіє системними знаннями з питань здорового способу життя, демонструє сталі навички збереження та зміцнення здоров'я, є прикладом для інших); середній рівень (студент має достатні знання й частково застосовує їх на практиці, однак ще потребує педагогічної підтримки для формування стійких навичок); низький рівень (спостерігається фрагментарність знань та відсутність стабільних практичних умінь, що вимагає цілеспрямованої педагогічної корекції). У деяких наукових дослідженнях додатково також упроваджують рівень «достатній», що займає проміжне положення між високим і середнім і вказує на сформованість основних компонентів компетентності за умови потреби подальшого удосконалення.

Висновки. Отже, використання математичної статистики (середні показники, розподіл за рівнями, t-критерій Стьюдента, χ^2-критерій, U-критерій Манна-Уітні, кореляційний аналіз, регресійний аналіз тощо) уможливлює не лише визначати індивідуальний рівень сформованості здоров'язбережувальної компетентності, а й оцінити її загальний стан у студентській групі чи закладі вищої освіти загалом. Подальшого дослідження потребує питання визначення критеріїв сформованості здоров'язбережувальної компетентності у здобувачів вищої освіти.

Список використаних джерел

Борисенко, В. (2021). Формування здоров'язбережувальної компетентності студентів технічних спеціальностей в умовах неформальної освіти засобами фізичного виховання. *Освіта. Інноватика. Практика*. 8 (1), 6–12.

Вакал, Ю. (2018). Про вивчення та використання методів математичної статистики для аналізу результатів педагогічних досліджень майбутніми науковцями. *Вісник Черкаського університету*. 13, 17–22.

Ворохаєв, О. А. (2020). Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Інноваційна педагогіка*. 25 (2), 27–31.

Кривонос, О. *Педагогічна діагностика: історичні витоки, генезис, сучасні підходи в контексті концепції «нова українська школа»*. URL: https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/%D0%BA%D1%80%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D1%81.pdf

Кунда, В. В. *Застосування методів математичної статистики у науково-педагогічних дослідженнях*.

References

Borysenko, V. (2021). Formuvannia zdorov'iazberezhuvalnoi kompetentnosti studentiv tekhnichnykh spetsialnostei v umovakh neformalnoi osvity zasobamy fizychnoho vykhovannia [Formation of health-preserving competence of students of technical specialties in non-formal education through physical education]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka, 8* (1), 6–12 [in Ukrainian].

Vakal, Yu. (2018). Pro vyvchennia ta vykorystannia metodiv matematychnoi statystyky dlia analizu rezultativ pedahohichnykh doslidzhen maibutnimy naukovtsiamy [On studying and using mathematical statistics methods for analyzing pedagogical research results by future scientists]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu, 13*, 17–22 [in Ukrainian].

Vorokhaiev, O. A. (2020). Pedahohichni umovy formuvannia zdorov'iazberezhuvalnoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [Pedagogical conditions for the formation of health-preserving competence of future social workers]. *Innovatsiina pedahohika, 25*(2), 27–31 [in Ukrainian].

URL: https://er.kai.edu.ua/server/api/core/bitstreams/95ed9072-836b-4c25-b2d9-55c1195feafc/content

Пєхарєва, С. В., & Пєхарєва, А. С. (2020). Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями розвитку в рамках біопсихосоціальної моделі допомоги: *матеріали всеукр. наук.-практ. конф. «Розвиток національної педагогічної освіти у подіях і персоналіях: особливості, здобутки та перспективи»*. Харків: ФОП Петров В. В. 281–284.

Потужній, О. В., & Поліщук, В. В. (2022). Здоров'язбережувальна освіта та формування її компетентностей у студентів в освітньому середовищі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 1, 124–129.

Протас, О. Л. (2023). Інноваційні методи психолого-педагогічної діагностики та їх вплив на освітній процес: аналіз та перспективи. *Академічні візії*. 25, 57–69.

Sosnich Y., Torop K., Dehtiarenko T., Kolyshkin O., Kosenko Y., Omelchenko I. Psychological and pedagogical principles of the organization of distance learning of primary school-aged children with cognitive development disorder. *Revista Eduweb*. 2022. №16 (2). P. 208–222. URL: https://www.revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/444 (дата звернення: 28.09.2025).

Kryvonos, O. (2021). Pedahohichna diahnostyka: istorychni vytoky, henezys, suchasni pidkhody v konteksti kontseptsii «Nova ukrainska shkola» [Pedagogical diagnostics: Historical origins, genesis, modern approaches in the context of the "New Ukrainian School" concept]. Retrieved September 27, 2025, from https://pedscience.sspu. edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/кривонос.pdf [in Ukrainian].

Kunda, V. V. (n.d.). Zastosuvannia metodiv matematychnoi statystyky u naukovo-pedahohichnykh doslidzhenniakh [Application of mathematical statistics methods in scientific and pedagogical research], from https://er.kai.edu.ua/server/api/core/bitstreams/95ed9072-836b-4c25-b2d9-55c1195feafc/content [in Ukrainian].

Piekharieva, S. V., & Piekharieva, A. S. (2020, November 19). Osoblyvosti psykholohopedahohichnoho suprovodu ditei z osoblyvostiamy rozvytku v ramkakh biopsykhosotsialnoi modeli dopomohy [Features of psychological and pedagogical support of children with developmental disorders within the biopsychosocial model of assistance]. In *Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference "Development of National Pedagogical Education in Events and Personalities: Features, Achievements and Prospects"* (pp. 281–284). Kharkiv: FOP Petrov V. V. [in Ukrainian].

Potuzhnii, O. V., & Polishchuk, V. V. (2022). Zdorov'iazberezhuvalna osvita ta formuvannia yii kompetentnostei u studentiv v osvitnomu seredovyshchi [Health-preserving education and the formation of its competences in students in the educational environment]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia "Pedahohichni nauky", 1*, 124–129 [in Ukrainian].

Protas, O. L. (2023). Innovatsiini metody psykholohopedahohichnoi diahnostyky ta yikh vplyv na osvitnii protses: analiz ta perspektyvy [Innovative methods of psychological and pedagogical diagnostics and their impact on the educational process: Analysis and prospects]. *Akademichni vizii, 25*, 57–69 [in Ukrainian].

Sosnich, Y., Torop, K., Dehtiarenko, T., Kolyshkin, O., Kosenko, Y., & Omelchenko, I. (2022). Psychological and pedagogical principles of the organization of distance learning of primary school-aged children with cognitive development disorder. *Revista Eduweb, 16* (2), 208–222. from https://www.revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/444 [in English].

Відомості про авторів:
Муртазієв Ернест Гафарович
ernest_gaf@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

Кирієнко Максим Геннадійович
kirienkomaks92@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-200-205

Матеріал надійшов до редакції 17. 09. 2025 р.
Прийнято до друку 19. 10. 2025 р.

Information about the authors:
Murtaziiev Ernest Gafarovych
ernest_gaf@ukr.net
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Kyriienko Maksym Hennadiiovych
kirienkomaks92@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-200-205

Received at the editorial office 17. 09. 2025.
Accepted for publishing 19. 10. 2025.

УДК 378.091.322:784.1

ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ НАД ХОРОВИМ СТРОЄМ

Олена Переверзєва

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
В статті систематизовано та узагальнено рекомендації до самостійної підготовки до диригентської діяльності, які розроблені на основі програми навчальної дисципліни «Хорове диригування», освітньо-кваліфікаційний рівень – бакалавр педагогічної освіти. У публікації визначено основні завдання для учителя музичного мистецтва в процесі самостійної підготовки до диригентської діяльності, обґрунтовано сутність поняття «самостійна підготовка» до практичної роботи з хором, розкрито особливості підбору хорового твору, попередньої роботи диригента над хоровою партитурою, визначено психолого-педагогічні умови репетиційної роботи з хоровим колективом та концертного виступу.
Хоровий клас і практична робота з хором є однією з основних виконавських і практичних дисциплін спеціального циклу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Аналізуючи результати багаторічної хормейстерської роботи майбутніх вчителів музичного мистецтва, навіть при достатньому володінні спеціальними вміннями і навичками, у студентів, спостерігаються труднощі в роботі з хоровим колективом. Недосвідчені музиканти відчувають труднощі в організації та плануванні репетиційної роботи, у визначенні технічних помилок і виконавських недоліків, у виявленні причин неточності виконання, в знаходженні засобів усунення технічних помилок і виконавських недоліків. Найбільшу складність для студента-хормейстера представляє робота над якісною стороною вокально-хорового звучання, яке, в свою чергу, залежить від наявності у диригента внутрішніх уявлень і ясного розуміння завдань і засобів досягнення поставленої мети.
В статті досліджено і систематизовано особливості хорового строю, його різновиди, правила інтонування мажорної та мінорної гами, причини залежності хорового строю від звукоутворення співаків. Пропонована автором публікація щодо самостійної роботи над хоровим строєм дозволить студентам більш ефективно підготуватися до практичної роботи з хором. Публікація збагатить студентів – майбутніх вчителів музичного мистецтва основними знаннями, прийомами і методами попередньої роботи диригента над хоровою партитурою, репетиційної роботи і підготовки до концертного виступу.

Ключові слова:
хоровий клас; хорове диригування; хоровий лад; налаштування; інтонація; унісон; мелодичний лад; гармонічний лад; горизонтальний стрій; вертикальний стрій; зонний стрій; інтонування.

Resume:
Pereverzeva Olena. Main tasks for a music teacher in the process of independent work on choral structure.
The article systematizes and summarizes recommendations for independent preparation for conducting activity, which were developed on the basis of the program of the education discipline «Choir Conducting», the education and qualification level is a bachelor of pedagogical education. The publication defines the main tasks for a music teacher in the process of independent preparation for conducting activities, substantiates the essence of the concept of «independent preparation» for practical work with a choir, reveals the features of choosing a choral work, the conductor's preliminary work on a choral score, defines the psychological and pedagogical conditions of rehearsal work with a choir and a concert performance.
Choir class and practical work with the choir is one of the main performance and practical disciplines of the special cycle of professional training of future music teachers. Analyzing the results of many years of choirmaster work of future music teachers, even with sufficient possession of special abilities and skills, students have difficulties in working with a choral team. Inexperienced musicians experience difficulties in organizing and planning rehearsal work, in identifying technical errors and performance deficiencies, in identifying the causes of performance inaccuracies, in finding means of eliminating technical errors and performance deficiencies. The greatest difficulty for a choirmaster student is the work on the quality side of vocal and choral sound, which, in turn, depends on the conductor having internal ideas and a clear understanding of the tasks and means of achieving the set goal.
The article examines and systematizes the peculiarities of the choral system, its varieties, the rules of intonation of the major and minor scales, the reasons for the dependence of the choral system on the singers' sound production. The publication proposed by the author on independent work on the choir will allow students to more effectively prepare for practical work with the choir. The publication will enrich students – future teachers of musical art with the basic knowledge, techniques and methods of the conductor's preliminary work on the choral score, rehearsal work and preparation for a concert performance.

Key words:
choral class; choral conducting; choral order; tuning; intonation; unison; melodic order; harmonic order; horizontal order; vertical order; zonal order; intonation.

Постановка проблеми. Хоровий клас і практична робота з хором є однією з основних виконавських і практичних дисциплін спеціального циклу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, яка складається з тісно взаємопов'язаних, при цьому досить самостійних двох розділів. У розділі «Хоровий клас» студент, будучи членом хорового колективу, вчиться і співає в хорі під керівництвом педагога; у розділі «Практична робота з хором» цей же хоровий колектив служить базою для придбання студентом практичних умінь і навичок управління хором, де студент виступає вже в якості диригента. Позиція, коли студент-музикант займає місце хорового диригента, дозволяє майбутньому вчителю музичного мистецтва розвинути організаторські здібності, виконавську волю, придбати вміння знаходити психологічний і творчий контакти з кожним з учасників хору та з хоровим колективом в цілому, застосувати теоретичні та практичні знання, вміння та навички в реальній музично-педагогічної діяльності.

Аналізуючи результати багаторічної хормейстерської роботи майбутніх вчителів музичного мистецтва, навіть при достатньому володінні спеціальними вміннями і навичками, у студентів, як правило, спостерігаються труднощі в роботі з хоровим колективом. Незважаючи на те, що дисципліни диригентсько-хорового циклу охоплюють широке коло видів діяльності у сфері

хорового виконавства, не всі вони можуть розвиватися в рівній мірі. Наприклад, до високого рівня доводяться мануальна техніка, освоєння хорової партитури, створення виконавської концепції, диригентське, вокальне та інструментальне виконання, вокальні навички, однак форми і методи розучування твору з хором, управління хоровим звучанням, засоби педагогічного та художнього впливу закладаються у вигляді вихідних позицій. Необхідно зауважити, що вибір хорового репертуару, репетиційні вміння та навички, розспівування хорового колективу, задання тону хорового твору засвоюється студентами-музикантами тільки з позиції хорового виконавця.

Під впливом вищезазначених «больових точок» недосвідчені музиканти відчувають труднощі в організації та плануванні репетиційної роботи, у визначенні технічних помилок і виконавських недоліків, у виявленні причин неточності виконання, в знаходженні засобів усунення технічних помилок і виконавських недоліків. Найбільшу складність для студента-хормейстера представляє робота над якісною стороною вокально-хорового звучання, яке, в свою чергу, залежить від наявності у диригента внутрішніх уявлень і ясного розуміння завдань і засобів досягнення поставленої мети.

Професійно-педагогічна діяльність учителя музичного мистецтва української національної школи за своїм змістом і характером відзначається винятковою багатоплановістю. Вона охоплює всі аспекти роботи, спрямовані на формування та розвиток музичної культури школярів в обсязі, передбаченому навчальними планами та програмами школи, а також численними напрямками позакласної і позашкільної роботи, включаючи музично-естетичну діяльність учителя серед дорослого населення.

У системі професійної та громадсько-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва особливе місце посідає диригування, що є складовою частиною в усіх без винятку напрямах, пов'язаних із музичним мистецтвом. Диригування – один із видів творчої діяльності в галузі музично-хорового мистецтва. Тому підготовку майбутніх учителів до хорового диригування слід розглядати як їх підготовку до творчої діяльності. Ця підготовка передбачає оволодіння системою музично-теоретичних знань, методологією і методикою творчої діяльності, численними вміннями і навичками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на те, що навчальної літератури з хорового і оркестрового диригування в Україні є достатньо, її аналіз показав, що в основному вона адресована викладачам навчальних закладів, які здійснюють підготовку диригентів для професійних колективів, а не вчителів музичного мистецтва. У працях українських і зарубіжних авторів, таких, як В. Вальтер, Ф. Вайнгартнер, Г. Вуд, О. Ереміаш, Ш. Мюнш, Б. Хайкін, М. Берденніков, Л. Пархоменко, І. Гулеско і інших, розглядаються загальні проблеми диригентського виконавського мистецтва. Питання диригентської техніки висвітлені у працях В. Доронюка, О. Коломойця, Е. Кана, М. Канерштейна, М. Колесси, О. Малько. Праці цих авторів вплинули на визначення змісту освіти з хорового та оркестрового диригування і його вдосконалення. Методиці роботи диригента з хоровими колективами присвятили свої праці А. Мархлевський, В. Доронюк, А. Гуменюк, Г. Дмитревський, Д. Огороднов, Ю. Серганюк. Ці автори збагатили зміст освіти хорових диригентів. Розробці методики викладання хорового диригування у вищих та середніх навчальних закладах присвятили свої дослідження В. Доронюк, Е. Білявський, Я. Мединь, С. Горбенко, Н. Сегеда. Своїми працями вони внесли вагомий вклад у вирішення проблеми теорії і практики викладання та навчання диригування.

Формулювання цілей статті. Метою публікації є збагачення студентів – майбутніх вчителів музичного мистецтва основними знаннями, прийомами і методами попередньої роботи диригента над хоровим строєм музичної партитури в період репетиційної роботи і підготовки до концертного виступу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основною метою навчання в індивідуальному класі диригування є підготовка студента до здійснення диригентської діяльності в класі загальноосвітньої школи, в позакласній та громадсько-педагогічній роботі. Здійснюючи таку підготовку через форму індивідуального навчання, у майбутнього вчителя формують комплекс професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, які актуалізуються у процесі диригентської діяльності. За своїм змістом диригування є управлінською діяльністю. Об'єктом управління слугує колектив учнів, співаків, музикантів. Засобом управління є диригентська техніка, що відповідає інтерпретованому твору. Виконавська діяльність диригента на сцені є ланкою, якій передує велика підготовча робота. Вона включає: ознайомлення з музично-хоровим твором на предмет доцільності його включення в репертуар; глибоке його вивчення та всебічний аналіз; апробацію за допомогою диригентської техніки; підготовку диригента до роботи з колективом виконавців; роботу з виконавським колективом.

Диригентська діяльність учителя музичного мистецтва відрізняється від аналогічної діяльності професійного диригента рівнем, на якому вона здійснюється, але залишається подібною за своїм змістом. Тобто в процесі реалізації цієї діяльності вчитель вирішує ті самі творчі завдання, які вирішує професійний диригент. Навчання майбутнього вчителя методів самостійної роботи над партитурою забезпечує ту ланку підготовки вчителя до диригентської діяльності у школі, яка найменш видима, але найбільш впливає на результати цієї діяльності. На цьому етапі вирішуються такі творчі завдання:

- пошук загальних відомостей про твір і його авторів (поета, композитора);
- аналіз літературного тексту, вивчення змісту, тематичної спрямованості, художніх образів твору, повноти використання композитором тексту літературного твору, визначення ступеня відповідності музики змісту літературного твору;
- аналіз музичної форми (фразування, речень, періодів, частин, розміру твору, метр, ритмічної структури, характеру мелодичного розвитку, ритмічної пульсації тощо);
- визначення темпу, ладотональний аналіз (основна тональність, можливі відхилення, модуляції);
- визначення фактури твору, динамічних показників, строю, ансамблю, дикції, діапазонів хорових партій, дихання, звуковедення;
- врахування вікових можливостей учнів для вивчення твору та інших характеристик;
- педагогічна спрямованість музичного твору, його виховні, естетичні, етичні та навчальні можливості.

Таким чином, формування знань, умінь і навичок у майбутніх учителів музичного мистецтва самостійного опрацювання хорових партитур забезпечує важливу ланку підготовки до диригентської діяльності в умовах школи та за її межами.

Наступну системну групу складають вокально-хорові знання, уміння і навички, які забезпечують процес підготовки вчителя музичного мистецтва до диригентської діяльності в школі. Основні вокально-хорові знання, уміння і навички, які актуалізуються на заняттях через диригентську техніку, такі:

- уміння і навички вивчення елементів вертикального і горизонтального строю в музичному творі й уміння управляти ними за допомогою диригентської техніки;
- уміння і навички визначати елементи часткового і загального ансамблю та управління ними за допомогою диригентської техніки;
- уміння і навички показу дикції в процесі роботи над музичним твором і засоби диригентської техніки для управління нею;
- уміння і навички показу звуковедення, звукодобування і диригентські засоби управління ними;
- уміння і навички визначення типу дихання в хорових партіях і всього хору, диригентські засоби управління ними;
- уміння і навички дати тон для настройки виконавців у тональність музичного твору;
- знання діапазонів, регістрів, тембральних фарб дитячих, юнацьких та дорослих голосів і засоби управління ними;
- уміння і навички чистого інтонування та диригентські засоби управління ним;
- знання гігієни дитячих голосів і їх охорони у процесі управління динамічними показниками та підбору репертуару з урахуванням діапазону;
- уміння і навички розспівки хорового колективу і засоби управління нею диригентською технікою;
- знання, уміння і навички діагностики хорових творів шкільного репертуару для різних вікових категорій школярів;
- уміння і навички ілюстрації звучання хорових партій з одночасним диригуванням ними;
- уміння і навички гри на фортепіано хорової партитури, партії, акомпанементу музичного твору однією рукою з одночасним тактуванням другою.

Наступну системну групу становлять знання, уміння і навички роботи над піснями шкільного репертуару (для класу, хорового колективу, вокальної групи). Робота над шкільним репертуаром вимагає від майбутнього вчителя оволодіння такими знаннями, вміннями і навичками, які дещо відрізняються від роботи над творами для «дорослих». Крім того, що вчитель оволодіває всіма елементами музично-теоретичної, вокально-хорової підготовки і диригентської техніки, які необхідні безпосередньо для нього, щоб у всій повноті засвоїти шкільну пісню, він виконує специфічні творчі завдання, які необхідні для виконання функції вчителя музичного мистецтва. Тому в процесі роботи над шкільним репертуаром учитель повинен:

- уміти проводити вступну бесіду чи подавати інформацію до пісні з урахуванням вікової психології учнів;
- уміти визначити, для якої вікової категорії школярів можна запропонувати ту чи іншу пісню;
- уміти грати акомпанемент до пісні на спецінструменті;
- уміти ілюструвати пісню, проспівуючи її одночасною з грою акомпанементу;
- уміти грати однією рукою мелодію, хорову партію, акомпанемент з одночасним диригуванням другою рукою або кивком голови,

мімікою візуально відтворити елементи пісні, якщо вони виконуються баяністом, акордеоністом, бандуристом;

- уміти емоційно передати зміст поетичного тексту з використанням унаочнення до твору;

- у процесі вивчення пісні вирішити завдання: виховні, навчальні, розвиваючи;

- уміти спланувати вивчення пісні з найбільш раціональним використанням часу;

- уміти завершити роботу над твором і зробити висновки про вивчену пісню;

- уміти організувати публічний виступ учнів із вивченим твором.

Перш ніж приступити до практичної роботи з хором, студент-хормейстер повинен вибрати хорові твори. Підбір репертуару – це не одномоментний акт, а складний творчий процес: з одного боку, в ньому фокусуються музично-естетичний смак і культура хорового диригента; з іншого боку, підбір творів до репертуару має педагогічний характер, оскільки він обумовлений особливостями виконавців і репетиційними умовами. При підборі репертуару для конкретного хорового колективу хормейстер зобов'язаний враховувати склад хору, рівень технічної оснащеності хору, його виконавські можливості, крім того, необхідно мати на увазі перспективи зростання технічні та виконавської майстерності хорового колективу. Отже, при підборі музичних творів до репертуару хору студент-хормейстер повинен керуватися такими педагогічними принципами:

- художня цінність і значимість хорового твору (дотримання цього принципу передбачає виховання та розвиток музично-естетичного смаку кожного учасника хору, підвищення музично-виконавської культури виконавців);

- доступність (тобто відповідність хорової партитури віковому, кількісному складу хору, ступеню його підготовленості);

- корисність (тобто придатність партитури для вирішення технічних і виконавських завдань, які сприяють зростанню виконавського рівня хорового колективу).

Крім того, репертуар повинен бути: різноманітним за історичними епохами, стилями, жанрами, характерами і т. ін.; складатися у відповідності з традиціями (репертуар академічного хору складають духовні та світські хорові твори, обробки та перекладання народних пісень, сучасні твори); мати достатню кількість творів a cappella (без супроводу), освоєння яких дозволяє найбільш ефективно формувати хорову майстерність.

Хоровий твір для диригента є не просто нотним і поетичним текстом, не абстрактною схемою, а самою музикою, яка повинна ожити під владними рухами диригента. Хоровому диригенту необхідно розкрити суть творчої роботи композитора і поета, наблизитися до них, зрозуміти їх творчі завдання і подумки пройти разом з ними шлях до їхнього вирішення, тобто знайти відповідність композиційних рішень задуму. Кінцевим завданням вивчення хорового твору є художньо-виконавська інтерпретація творчого задуму композитора (автора) засобами диригентської та вокально-хорової техніки.

На відміну від хорового диригента у музикантів-виконавців інших спеціальностей осягнення твору відбувається одночасно з репетиційним процесом, з процесом засвоєння твору в умовах, аналогічних умовам його виконання. Більша ж частина роботи диригента – це попередня робота над хоровим твором, яка проводиться до зустрічі з колективом виконавців і містить такі основні розділи: попереднє ознайомлення з партитурою; вивчення партитури; планування методів роботи з хоровим колективом і підготовка до репетиційної діяльності.

Перший етап – ознайомлення з хоровим твором. Робота над хоровим твором починається із загального знайомства з ним, де основним завданням є створення першого враження від музичного та поетичного тексту, що дозволяє відчути ступінь виразності музики і слова. На думку одного провідного оперного диригента, від гостроти, глибини і свіжості вражень, народжених першим знайомством з партитурою, залежить багато чого. Насамперед – ступінь активності свого ставлення до твору, вільне, зігріте безпосереднім почуттям і уявою про нього. Початкова робота над поетичним текстом складається з прочитання тексту з інтонацією, виявлення сенсу, створення першого емоційного враження. Способи першого прочитання музичного матеріалу можуть бути різними:

- виконання хорової партитури на фортепіано. Такий спосіб дозволяє почути всю хорову фактуру, але не дає повного уявлення про її звучання, тому що розкривається в іншому тембрі, без слів, і, отже, передає лише ритмічні і звуковисотні співвідношення окремих елементів хорової фактури;

- вокальне виконання провідних голосів. При застосуванні цього способу диригент може особисто випробувати всі виразні можливості кожної хорової партії, однак, одноголосне виконання позбавляє сприйняття всієї хорової фактури і виробляє однолінійне мислення;

- розвиток внутрішнього слуху. При використанні цього способу відбувається активізація всіх слухових уявлень хорового диригента, що сприяє створенню «повної картини». Слід зауважити, що будучи вищою формою сприйняття, така здатність набувається з

часом, з накопиченням досвіду практичної роботи з хором;

- прослуховування нового хорового твору з нотним текстом в руках у «живому» виконанні або в записі. Записи творів у виконанні хорових колективів під керівництвом досвідчених диригентів безумовно є для початківця диригента прекрасним навчально-виховним посібником, що виховує його художній смак і вимогливість щодо ладу, ансамблю, балансу тощо. Такий спосіб може допомогти у формуванні уявлень, але вдаватися до нього рекомендується після використання перерахованих вище способів, для підтвердження правильності власних висновків.

Отже, повноцінне враження про новий хоровий твір залежить від творчої уяви диригента, від його музично-слухових уявлень та вміння використовувати всі способи прочитання музично-текстового матеріалу інтегровано. Як зауважують теоретики і показує практика, чим повніше і яскравіше перше враження про твір, тим біль плідною буде вся подальша робота і тим легше буде побачити в ній контури майбутнього виконавського плану.

Другий етап – вивчення хорової партитури. Хорова партитура являє собою вид нотно-словесного запису хорової музики, при якому вокальні партії розміщуються на окремих рядках, розташованих один над іншим, а ноти, відповідні звукам, що одночасно виконуються учасниками хору, розміщуються на одній вертикалі. Вивчення хорової партитури процес досить трудомісткий, він здійснюється за декількома напрямками. Перший напрямок – вивчення нотного тексту хорової партитури за допомогою фортепіано. Для хорового диригента фортепіано є засобом для прочитання, відмінного розуміння і вільного знання тексту, оскільки в попередній роботі, у відриві від свого «інструменту» – хору диригент може уявити звучання хорової партитури тільки внутрішнім слухом і в звучанні фортепіано. Виконання партитури на фортепіано є найважливішим засобом виконавського осягнення, під час його відбувається аналіз дією. Необхідною умовою для подібного вивчення хорової партитури є повільний темп, так як він при розшифруванні музичного тексту не відіграє вирішальної ролі. Подібний виконавський аналіз дозволяє пробним шляхом і шляхом повторень шліфувати окремі деталі і фрагменти партитури з паралельним дослідженням всіх її особливостей.

На етапі попередньої роботи над хоровою партитурою фортепіано служить диригенту своєрідним «тренажером», який дозволяє вивчати хорову партитуру, ніби в процесі репетиції. Необхідно зауважити, що виконання хорової партитури на фортепіано вимагає від диригента володіння навичкою аранжування – перекладання хорового твору для виконання на фортепіано. Студент, вивчаючи хорову партитуру на фортепіано, стикається з багатонаправленістю і багатомірністю музичної мови: по-перше, сам нотний текст являє собою систему графічних знаків (ноти, тривалості, штрихи, нюанси, ключі, знаки альтерації та ін.), яка вимагає розшифровки і комплексного поєднання отриманих результатів; по-друге, необхідно співвідносити логіку розвитку музичного та поетичного текстів твору. Розпочинати освоєння хорової партитури на фортепіано слід з вибору аплікатури. Кожен палець того, що грає, подібно партії в хорі, має свої виразні особливості, які потрібно правильно використовувати, то домагаючись рівності їхнього звучання, то навпаки, виявляючи характерні темброві і артикуляційні особливості кожного пальця.

Наступний напрямок – вокальне освоєння голосів хорової партитури. Такий напрямок для хорового диригента має особливе значення. Диригентська професійна підготовка студента – майбутнього педагога-музиканта, на відміну від інших музичних спеціальностей (інструменталістів, співаків), проводиться протягом років навчання під фортепіано. Самостійна (попередня) робота студентів з нотним текстом хорової партитури виконується також за допомогою фортепіано. Темперований лад, «готове» звучання на інструменті, однотембровість хорових голосів не формують у студента вміння слухання горизонтальних і вертикальних інтонаційних співвідношень звуків, так необхідних хоровому диригенту, гальмують формування звуковисотного і тембрових уявлень, порушують виховання співочих виконавських навичок. Навіть осмислений нотний текст, відтворений на фортепіано, для диригента є «репродукцією» і тільки величезна робота уяви може наблизити його до реального хорового звучання.

Враховуючи вищесказане, значення вокально-інтонаційного вивчення голосів хорової партитури важко переоцінити. Спів – це та діяльність, в якій формуються і розвиваються музично-слухові уявлення – один з провідних компонентів музичного слуху. Здатність вільно користуватися слуховими уявленнями, що відображають звуковисотні рухи музичних звуків та їхні співвідношення, входить у поняття «внутрішній слух». При вокально-інтонаційному вивченні партитури студент-хормейстер виявляє характер вокального дихання, пов’язаного з довжиною фрази, виразними властивостями реєстрового і тембрового звучання, штрихів і способів вокальної атаки; визначає взаємозв’язок теситури, динаміки, вокальної артикуляції, дикції

та ін.; виявляє логіку розвитку кожного голосу та інше. Для виявлення напруги голосового апарату, незалежно від типу голосу студента, хорові партії слід співати обов'язково у вказаній композитором теситурі, що допомагає усвідомити виразні реєстрові і темброві можливості співочих голосів. Наявність в хоровій партитурі кількох партій вимагає синтезуючого уявлення їхнього гармонічного поєднання по вертикалі, усвідомлення особливого колориту, який виникає від поєднання різних за тембром партій в загальному хоровому звучанні. У даному випадку мова йде про здатність уявлення звучання хорової партитури, яке залежить від творчої уяви диригента, від його здатності й уміння чути внутрішнім слухом хорову тканину, використовуючи при цьому весь свій досвід і знання.

Наступний напрям – комплексний аналіз хорової партитури, створення інтерпретації. Аналіз хорового твору має свою специфіку і є важливою складовою в попередній роботі диригента над хоровим твором. Для створення високохудожньої інтерпретації диригенту хору необхідно володіти комплексним аналізом, що дозволяє виявити і сформувати концентрований ідеальний образ, який буде виступати і як внутрішня опора, і як цільова установка для майбутньої виконавської практики. Комплексний аналіз включає в себе історико-стилістичний, музично-теоретичний, вокально-хоровий, диригентсько-виконавський аналіз. Метою такого аналізу є виявлення, обґрунтування та узагальнення всіх засобів музичної виразності, які встановлені в результаті ретельного музично-теоретичного і виконавського аналізу хорової партитури (вокального та фортепіанного вивчення партитури). Подібний аналіз передбачає глибоке розуміння системи засобів виразності в її зв'язках з історичною еволюцією диригентсько-хорового мистецтва. Аналіз хорового твору повинен враховувати численні відомості про змістовно-виразні і формоутворюючі можливості різних сторін і елементів музики і слова, тобто великий матеріал, накопичений в галузі семантики, граматики, стилістики та історичної еволюції музичної та поетичної мови.

При аналізі хорової партитури необхідно шукати підтекст, який виникає через літературно-поетичний і музичний контексти в складній взаємодії обох елементів. Аналізуючи, диригент повинен за можливості наблизитися до авторів і не тільки зрозуміти їхні творчі завдання, а й подумки пройти разом з ними шлях до їхнього вирішення. За подібного підходу до аналізу «зсередини» диригент знаходить відповідність композиційних рішень задуму. Час, коли диригент здатний уявити хоровий твір як цілісний образ, можна вважати моментом завершення аналізу, при цьому, удосконалюючи і шліфуючи хоровий твір під час репетиції, диригент повертається до фрагментарного, а часом і до елементарного аналізу, уточнюючи деталі, пропорції тощо.

Підсумком виконаної роботи є створення виконавської інтерпретації хорового твору, яка далі буде виступати і як внутрішня опора, і як цільова установка для виконавської практики хорового диригента. Поки допитлива думка і чуйне серце диригента не відчують за нотними знаками живу душу композитора, ці знаки залишаться не більш, як умовним, мертвим шифром. Тільки після того, як диригент розкриє для самого себе прихований в нотному запису авторський задум, він зможе засобами свого мистецтва, через натхненний їм творчий колектив, запалити і слухача.

Наступний напрямок – диригентське освоєння хорової партитури. Роль диригентського показу надзвичайно важлива на всіх етапах розучування партитури з хором і зростає по мірі вивчення тексту хорового твору, а до моменту концертного виконання залишається єдиним засобом впливу на хоровий колектив, тому в розділі попередня робота над хоровою партитурою диригентське освоєння носить обов'язковий характер. На даному етапі необхідно не тільки освоїти диригентську схему і певні види ауфтакту, а й визначити характер диригентського жесту, спираючись на результати попередньої роботи.

Диригентське освоєння хорової партитури містить в собі:

- показ вступів і знять, характеру співочого дихання і цезур;
- показ метру, внутрішньодольової пульсації, ритмічного малюнку, фермат;
- показ темпу і темпової агогіки всередині фрази і на межі розділів;
- показ динаміки та її змін (crescendo, diminuendo), фразування, кульмінацій;
- показ штриха і його змін;
- вибір диригентських жестів і мімічних засобів для вирішення виконавських завдань, пов'язаних з емоційно-вольовою сферою.

Наступний етап – підготовка до репетиційної діяльності. Заключний розділ попередньої роботи диригента – підготовка до репетиційної діяльності. Вона ґрунтується на отриманих результатах першого і другого розділів і являє собою роботу зі створення робочого виконавського плану, планування вокально-хорової роботи та організації репетиційного часу.

Для успішної репетиційної роботи необхідно виявити вокально-хорові труднощі в хоровій

партитурі, що вимагають особливої уваги в процесі розучування музичного твору:

- інтонаційні труднощі;
- метроритмічні труднощі;
- труднощі в роботі над мелодичним і гармонічним строєм;
- хоровий баланс;
- труднощі з вирівнювання тембрового ансамблю в кожній хоровій партії;
- труднощі розподілу співочого дихання в кожній хоровій партії;
- штрихові труднощі;
- труднощі в роботі над темпом і агогікою;
- труднощі в роботі над динамікою і фразуванням;
- теситурні і регістрові труднощі;
- дикційні труднощі.

Далі слід перейти до створення робочої партитури – хорової партитури, до якої внесені всі виявлені в результаті цілісного аналізу відомості, відмічені вокально-хорові труднощі, проставлені такти для координованої роботи диригента і хористів. Для малодосвідченого хормейстера наявність робочої партитури має особливе значення. Завершується попередня робота диригента над партитурою складанням репетиційного плану. План репетиційної роботи включає в себе: визначення основних завдань у роботі з хором над розучуванням твору, облік проблемних моментів, знаходження доцільних репетиційних прийомів, що сприяють ефективності репетиції, врахування рівня і технічних можливостей хору. Слід зауважити, що план репетиційної роботи повинен бути коротким і досить гнучким, що дозволяє студенту-хормейстеру швидко реагувати на реальну ситуацію і вносити зміни в роботу за ходом репетиції. В процесі аналізу хорового твору нас передусім цікавить стрій мелодичний та стрій гармонічний. Розглянемо їхні особливості докладніше. Поняття «стрій» у музиці має кілька значень:

- частота налаштування еталона висоти – камертону;
- система звуковисотних відносин;
- налаштування звукоряду;
- чистота інтонування у співі.

Наразі зразком висоти для першої октави прийнято вважати 440 коливань в секунду (440 герц). За багатовікову історію музичного виконавства норма висоти поступово змінювалася у бік підвищення. Останні 250 - 300 років підвищилася більш як на цілий тон. Таким чином, твори старих майстрів зараз озвучуються у вищій тональності. Еталонна частота коливання «ля» І октави визначається камертоном. Він був винайдений у 1711 році Дж. Шором (Англія). Існують камертони у вигляді металевої вилочки, трубочки-тонара та ін, які використовуються для налаштування хору.

В історії музичного виконавства було багато музичних систем. Велике значення у Європейській музиці мав Піфагоров стрій, звукоряд якого будувався по квінтах. У XVI столітті вводяться темперовані строї, а XVIII столітті затверджується рівномірно-темперований стрій, звукоряд якого включає 12 щаблів, з рівними півтоновими відстанями між звуками. У співі та грі на інструментах із нефіксованою висотою звуку виконавці користуються зонним строєм. Вони індивідуалізують інтервали, відхиляючись від їхньої темперованої висоти, підкреслюючи виразність музичних інтонацій. В основі відхилень від темперованого строю лежать насамперед ладові закономірності. Загострення внутрішньоладових тяжінь надає строю особливої виразності.

Стрій один із головних елементів хорової, звучності. Без чистоти інтонування важко уявити хорове звучання, особливо без супроводу інструменту. У разі співу a cappella, коли хор звучить як самостійний музичний інструмент, важливими стають настроювання хору загалом і вміння кожного співака тримати і коригувати стрій у різних ладах, темпах, ритмах, динаміці і фактурі. У хоровому виконавстві розглядається стрій горизонтальний (або мелодичний) та стрій вертикальний (або гармонічний). Мелодичний чи горизонтальний стрій – це чистота інтонування мелодії вокальним унісоном (хоровою партією, групою партій, усім хором, який співає в унісон). Унісонний стрій – злиття співаків окремої партії в єдиний хоровий голос – найважливіша умова для мелодичного та гармонічного строю, а також показник вокальної техніки колективу. Робота над унісоном (з італійської «unison» – однозвучність) вимагає від співаків та хормейстера певної системності. Досягнення унісона залежить від розвитку музичного слуху та голосу. Для співака надзвичайно важлива робота внутрішнього слуху, тобто вміння відчути інтонацію, а потім відтворити її, зберігаючи точне співвідношення інтонаційної активності слуху та голосу. У роботі над унісоном необхідно орієнтувати співаків на слухання не лише свого голосу, а й хорової партії та всього хору загалом.

Велику допомогу хормейстеру у роботі над мелодичним строєм може надати знання правил (закономірностей) горизонтального строю. Ці правила вироблялися та шліфувалися багатовіковою практикою хорового мистецтва. Вперше ці правила були узагальнені та систематизовані у книзі «Хор і управління ним». Спираючись на багатий практичний досвід, автор показав які відхилення від темперованого строю

доцільно використовувати при вибудовуванні хорового звучання a cappella. Запропоновані рекомендації включали принципи зонної інтонації ступенів мажорного і мінорного ладів на основі внутрішньоладових тяжінь, а також інтервалів поза ладом. Автор обґрунтував особливості інтонування ступенів мажорної та мінорної гами правилами виконання інтервалів, тобто вимогою слуху розширювати великі і звужувати малі.

Наступні лабораторні дослідження підтвердили зонну спрямованість в інтонуванні ступенів мажору та мінору, але внесли деякі корективи. У хорознавстві було прийнято положення про інтонаційні константи (від лат. – постійна величина). Константи мають змінність, що відповідає зазвичай змінності функцій ступенів ладу, і відносністю – залежністю в першу чергу від ладу, а також від мелодії, гармонії, ритму, фактури. Як відомо, константи часто збігаються із стійкими звуками ладу. У мажорі такими константами є перший і п'ятий ступені. Треті ступені мажору можуть у своїх взаємовідносинах залежно від конкретних умов, змінюватися значенням: константою може бути IV ступінь і тоді III ступінь по відношенню до неї відіграватиме роль вводного тону, або константою буде III ступінь, а IV ступінь буде по відношенню до III ступеня верхнім вводним тоном.

Стійкість інтонування тоніки (1 щабель) в мажорі у вчених і практиків сумнівів не викликає; немає розбіжностей і щодо завжди високого, виконання VII щабля – вводного тону. V ступінь виконується стійко. III ступінь має бути достатньо, високим, щоб забезпечити мажорність тонічного тризвуччя, але, залежно від умов ладу, слід користуватися більш-менш високим інтонуванням III ступені. Занадто високе його виконання порушує константність тонічного тризвуччя. Коли ж це тризвуччя змінюється IV ступеню, III ступінь набуває характеру вводного тону. З інтонуванням III ступені пов'язане і виконання IV: в одному випадку це якби нова тоніка, в іншому – звук, що тяжіє до III ступені. Простежуючи всебічні зв'язки II і VI ступенів мажорного ладу, автори робіт з хорознавства рекомендують високе їх виконання.

За спостереженнями хорових практиків, I і V ступені в мінорі інтонаційно не дуже стійкі і потребують високого виконання. Але при цьому рекомендоване низьке виконання III ступені («що робить мінор») зайве: функцію створення мінорності тризвуччя (досить вузьке виконання нижньої малої терції і досить широке виконання верхньої – великої терції) беруть на себе I і V ступені мінора, що високо виконуються – при стійкому виконанні III ступені. Таким чином, III ступінь мінору (тоніка паралельного мажору) буде інтонаційною константою і має виконуватися стійко, тоді як інші ступені, крім низьких VI і натуральний VII, виконуються високо. Для правильного інтонування різних ступенів ладу, альтерацій, хроматизмів і енгармонізмов велике значення має уявлення вводнотонових зв'язків, відчуття вводнотонових утворень.

Відчуття вводнотонових взаємин звуків сприяє встановленню строю в хроматичних послідовностях. Так, хроматична гама в хорі зазвичай засвоюється за принципом утворення вступних тонів у діатонічній гамі. З вводнотонової природи хроматизмів випливає правило, яким зазвичай користуються всі співаки: хроматичні (одноіменні) півтони інтонуються широко (фа-фа діез), а діатонічні (різноіменні) вузько (до-до діез – ширше, ніж до-ре бемоль). У висхідному русі хроматичні півтони повинні інтонуватися з тенденцією до підвищення, а діатонічні – до зниження; у низхідному русі – навпаки. У хоровій літературі зустрічається також хроматична гамма, нейтральна в ладовому відношенні, як ковзна (глісандіруюча) напівтонова послідовність, що іноді використовується в цілях звуконаслідування. У цих випадках орієнтиром для інтонування є крайні тони звукоряду або його частин. Всі інтервали в хоровому творі зазвичай сприймаються та відтворюються з відчуттям та усвідомленням ладового тяжіння. Залежно від положення інтервалу в мелодії хорової партії, від наявності в його складі або в оточенні нестійкого і стійкого ступенів може змінитися як характер розв'язання інтервалу, так і спосіб інтонування. Наприклад, велика терція «до-мі», будучи тонікою до мажору, буде виконуватися досить стійко, а в фа мажорі вона представляє домінантову функцію, тому виконуватиметься з одностороннім розширенням «мі».

Експериментально було доведено, що характерними рисами мелодичних інтервалів є звуковисотна гнучкість, звуковисотна розтяжність, що випливають із принципу інтонаційної варіаційності та ладових взаємин. Прямим наслідком ладу на інтонування є дія закону компенсації величини інтервалів. Суть цього закону в наявності тісного взаємозв'язку звуків, що становлять той чи інший інтервал, з попереднім і наступним звуками мелодії: якщо який-небудь інтервал під впливом певного фактора розшириться або звузиться (порівняно з якоюсь середньою нормою), то інший, сусідній з ним, повинен обов'язково відповідно звузитися чи розширитися. Дію цього закону можна спостерігати майже на всіх інтервалах: у квінтовій рамці так впливають одна на одну

терції, у октавній – кварта та квінти тощо. Помічено, що у мінорних творах драматичного характеру відзначається тенденція до звуження всіх інтервалів, у тому числі великої терції та чистої квінти. У мінорних творах світлого характеру цього немає. У мажорних творах відзначається деяке відхилення від темперації у бік розширення. Хормейстери підкреслюють, що в мажорі малі секунди інтонуються в середньому дещо вузько, ніж у мінорі; великі ж секунди, навпаки, – дещо ширші.

Важливою умовою становлення хорошого строю є виховання у співаків відчуття інтонаційної пам'яті та інтонаційної перспективи. Якщо співаки ясно представляють інтонаційні зв'язки не тільки між сусідніми, а й більш далекими звуками, розташованими з відривом, стрій стає осмисленим і стабільним. Стабільності строю допомагає також почуття ладу та відчуття його опорних звуків. Хормейстер повинен знати, що на етапі навчання всі важкі мелодичні ходи партитури необхідно роз'яснювати, допомагати їх ладово і гармонічно осмислити співакам. Для цього іноді потрібно виконувати на інструменті інші голоси чи ключові акорди.

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. 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 в гармонічному мажорі і мінорі звичайно потребує загостреного співу. Але в природному ладовому оточенні інтонуються досить легко. 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. Чиста кварта інтонується легко.

Гармонічний чи вертикальний стрій – це правильне інтонування співзвуччя акордів у тому послідовному русі, який утворюється у звучанні всього хору чи його голосових груп. Практика показала, що застосовувати правила строю мелодичного до гармонічного не завжди можливо: це може призвести до порушення хорового строю (явище дуалізму інтервалів). Досвідчені хормейстери звернули увагу на те, що наявність гарного мелодичного строю ще не забезпечує строю гармонійного, і при з'єднанні хорові голоси повинні акустично (обертоново) підлаштовуватися. Дослідження показали, що при вибудовуванні гармонічних інтервалів необхідно домагатися найбільшої злитості (константності) чистих інтервалів як найбільш чутливих до точності налаштування. Гармонічні інтервали за відношенням до точності інтонування поділяються на стабільні (чисті кварти, квінти, октави), що вимагають великої точності інтонації, мають вузьку зону інтонування і варіаційні (секунди, терції, сексти, септими), що допускають велику свободу виконання, можливість варіювання з метою виразності виконання.

Експериментально доведено, що музичний інтервал має дві сторони: якісну (ладову) та кількісну (інтонаційну, стройову). Вивчення другої, кількісної сторони інтервалу показало, що інтонування мелодичних інтервалів відбувається у ширшій зоні інтонаційних варіантів, ніж інтонування гармонічних. Це пояснюється тим, що акустико-фізіологічні основи інтонування тих та інших мають суттєво різну природу. Мелодичний інтервал є гнучкішим, вільним і, отже, більш опуклим, виразним. Гармонічний інтервал, хоч і допускає деяку гнучкість, все ж у порівнянні з мелодичним інтонується більш строго, стабільно, підкоряючись принципу консонування.

При виконанні мелодії спостерігається загальна тенденція до індивідуалізації інтервалів шляхом розширення великих і звуження малих. У гармонічних поєднаннях ця тенденція найчастіше стримується принципом консонування, який потребує застосування чистих натуральних інтервалів (терцій, секст). Недарма під впливом гармонічної вертикалі великі терції частіше

звужуються, а малі – розширюються. Принцип консонування (максимального злиття) акордів обмежує можливість розширення або звуження інтервалів, що входять до нього. Так саме в гармонічних інтервалах швидше відчувається безладність, то при гармонічному викладі горизонтальний лад повинен коригуватися вертикальним, а не навпаки.

При вибудовуванні співзвуччя хормейстер повинен зрозуміти їх роль і значення в гармонічному русі. Залежно від ладового значення акорди можуть мати статичний (нерухомий, у стані рівноваги) або динамічний характер (стан продовження руху, як у домінантових співзвуччях). Статичний акорд (наприклад, заключний – тонічне тризвуччя), зазвичай, вимагає спокійної, стійкої інтонації, а динамічний акорд вимагає гострішої інтонації, що передбачає подальшого розв'язання.

При вибудовуванні гармонічної вертикалі хормейстер повинен знати основні правила:

- тонічне мажорне тризвучтя вибудовується з орієнтацією на стійке інтонування I і V ступіня та завищення III ступіня, що надає тризвучності мажорне звучання;

- тонічне мінорне тризвуччя вибудовується із прагненням дещо завищити I і V ступені, а терцевий тон – з одностороннім звуженням з метою надати мінорне забарвлення;

- домінантсептакорд (Д7) інтонується за правилом мажорного тризвуччя, а септима співається з деякою тенденцією до заниження;

- септакорд II ступеня інтонується за правилом мінорного тризвуччя, де основний і квінтовий тон співаються з тенденцією до підвищення, а терцевий і септіма – до зниження;

- у зменшеному тризвуччі VII ступені основний тон інтонується з тенденцією до підвищення, а терцевий і квінтовий – з тенденцією до зниження.

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». 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.

Робота над строєм у хорі має бути пов'язана з роботою над елементами музичної виразності, тому серед основних прийомів можна:

- інтонування «поза ритмом», тобто по руці диригента, з використанням фермат на окремих акордах, що важко вибудовуються;
- спів сольфеджіо, на склад, закритим ротом, що допомагає співакам зрозуміти логіку мелодичного та гармонічного розвитку, допомагає темброво збудувати музичний матеріал;
- чергування інтонування «про себе» з інтонуванням вголос, що сприяє розвитку внутрішнього слуху;
- виконання складних за ритмом гармонічних побудов зі спрощенням (ритмічним наповненням), а також у різних ритмічних варіантах, що допоможе побудувати на етапі розучування твору ритмічний та інтонаційний ансамбль, наприклад, корисно співати з дробленням;
- при зниженні строю на етапі розучування твору корисно прискорити темп, збільшивши емоційну напруженість виконання або при підвищенні строю трохи сповільнити темп, давши можливість співакам контролювати емоції та лад хору;
- за наявності незручної теситури твору, що розучується, використовувати транспозицію;
- включення фрагментів творів, що розучуються, в процес розспівування хору з метою шліфування ладу в поєднанні з іншими елементами хорової звучності (ансамбль, дикція) і засобами музичної виразності.

У творах поліфонічного складу, де кожен голос виконує самостійну мелодичну функцію, горизонтальний стрій входить у складніші стосунки з вертикальним. Інтонаційні завдання тут визначаються фактурними, образно-виразними та тематичними особливостями музики. Сучасні наукові дослідження та виконавська практика показали, що чиста інтонація у хоровому виконанні є змінною величиною; хороший стрій хору не є щось незмінне, застигле, може регулюватися і коригуватися зонним інтонуванням; стрій залежить від різноманітних елементів музики (звуковисотного малюнка, ладової системи, напрями руху, динамічних і метроритмічних акцентів, форми твори тощо).

Хор – «інструмент» особливий. Якщо в оркестрі фальш будь-якого інструменту не

позначається на подальшому строї (бо всі інструменти налаштовані), то в хорі неточне інтонування навіть одного співака може призвести до найнеприємніших наслідків. Тому хормейстер має виховувати у колективі розуміння необхідності постійного контролю над точністю інтонування. Багато випадків порушення строю пов'язані з недоліками вокалу співаків хору. Робота над їх подоланням повинна вестись не лише колективно, а й індивідуально. Співаки повинні вміти відчути висоту звуку, оцінювати правильність його утворення. Це можливо при розвиненому внутрішньому слуху (з цього виду слуху починається виховання вокального слуху, такого важливого для музикантів, пов'язаних зі співом). Його розвитку сприяють вправи типу вголос – «про себе» – вголос (можуть бути різні варіанти: спів сильних долей вголос, а слабких – «про себе» і навпаки: такт – вголос, такт – «про себе», такт – вголос, два такти – «про себе», чим довше проспівування «про себе» – тим складніше).

Роботі над чистотою інтонування допомагає область тихої динаміки, що сприяє загостренню функції слуху. Хоровому строю шкодять такі недоліки співу, як зниження, підвищення, фальшива нестійка інтонація, надмірна вібрація. Будь-яка фальш (зниження, підвищення) називається детонуванням. Зниження інтонації можливо через:

- в'ялого, неопертого дихання – при цьому допомагають беззвукові та звукові вправи на активізацію дихання.
- млявої вимови – слід застосовувати вправи на активізацію дикції.

При зниженні можна давати більш високу настройку, а також застосовуються вправи з «близькими» голосними та складами з ними, з йотованими голосними. Зниження може поєднуватися з низькою позицією звуку. Низька позиція може спостерігатися і при нормальному інтонуванні, але звук сприймається як низький. Низька позиція може бути викликана перевантаженням дихання; форсуванням звуку; недостатньою роботою верхніх резонаторів від чого голос позбавляється польотності, блиску, дзвінкості.

Психологічно низька позиція пов'язана з так званим «лінивим співом», зі співом «за обов'язком». І тут необхідно зацікавити співаків, так як «зацікавлений» спів благодатно впливає на інтонацію і якість звуку. Для наведення співаючих на «високе» звучання використовуються такі прийоми:

- спів із закритим ротом із відчуттям роботи «голови»;
- налаштування на середніх (і вище середніх) звуках діапазону;
- низхідні вправи із збереженням високої позиції до нижнього звуку;
- використання «близьких» голосних І, Е, Е, поєднань їх із приголосними М, Н, Л, С, З;
- заборона штучно густити звук (буває у партії альтів);
- вправи на легкість та рухливість.

Причинами підвищення звуку можуть бути форсовані, крикливі співи, занадто великий натиск дихання, а також надмірна «веселість» колективу. Підвищення інтонації спостерігається рідше, ніж зниження. При підвищенні застосовуються вправи з темними, глибокими голосними О та У та складами з ними. Якщо зниження чи підвищення інтонації в хорошому хорі може «не різати вуха», а бути вельми незначним, то фальшива, нестійка інтонація (спів «по сусідах» зверху та знизу) – явище, що не залишає байдужим нікого. Часто це пов'язано з поганою координацією між слухом та голосом, а також з неопертим або, навпаки, перевантаженим диханням, форсуванням. При цієї нестачі застосовуються вправи на тихій динаміці (активізація слуху); у середній теситурі; з гарним мелодичним рухом (який хотілося б правильно співати); на staccato (точна атака короткого звуку, опора).

З дітьми можна вправлятися у співі із заплющеними очима (загострення слуху); з відстовбурченими та збільшеними за допомогою долонь «мавпячими» вушками-локаторами (таким чином співак краще чує свою інтонацію).

Надмірна вібрація призводить до порушення інтонації (особливо якщо голос звучить у високій теситурі, на гучній динаміці та тривалій тривалості). У цьому випадку допомагає найрівніша, безвібратний голосний У (склади ДУ, КУ) і тиха динаміка. Можна застосовувати вправи і на голосний О. У вправах вся увага має бути спрямована на утворення рівного звуку.

Одним із етапів роботи над хоровим строєм є здійснення у хорі унісонного строю. Роботу над вокальним унісоном прийнято починати з примарних тонів хорових партій при помірній динаміці, поступово домагаючись одноманітного звуковидобування на хорошій опорі. Ускладнення завдань у роботі над унісоном у вокальних вправах і репертуарі має бути поступовим та раціональним. Це стосується розширення діапазону, посилення динаміки, ускладнення темпу та ритму. Досягнення унісона в хорі не повинно здійснюватися за рахунок збіднення тембрової палітри хору. Нівелювання тембрових фарб хорових партії робить хорову звучність безбарвною, невиразною, позбавленою яскравості та соковитості. Особливо важкий стрій у виконанні a cappella. Без підтримки музичних інструментів хористи інтонують, спираючись

лише на власні слухові відчуття та уявлення ладотональних звуковисотних стосунків у мелодії та гармонії. У зв'язку з цим гострота, чіткість і визначеність інтонації стає не тільки необхідним компонентом виразного виконання, а й засобом, що «цементує» хоровий стрій і тому є одним з найважливіших якостей професійної вокально-хорової техніки співаків та диригента.

Глибоко хибні погляди тих хормейстерів, які бачать у хоровому строї лише технічний бік виконання. Стрій – категорія художньо-виразна, а інтонаційні відтінки вокального звуку – один із засобів музичної виразності. Учасники хору повинні бути так вихована та навчені, щоб вони були здатні швидко налаштовуватись на задану хормейстером тональність; чуйно реагувати на необхідність завищити, «загострити», чи трохи принизити, «притупити», інтонацію; підлаштовуватися в загальний тон, тембр, ритм, динаміку та темп. Для гарного стою хору при співі без супроводу інструменту надзвичайно важливими є дві умови:

- необхідність попереднього налаштування (завдання тону хормейстером);
- необхідність постійного активного вокально-слухового (інтонаційного) контролю у співі учасниками хору та диригентом.

Взаємозалежність хорового строю та ансамблю очевидна і визначається самою природою хорового співу, де кожен прагне поєднатися з усіма. Процес вибудовування передбачає вслуховування, внаслідок якого виникає єдність, злитість співаючих за всіма компонентами звучання – виконання – висловлювання й у першу чергу єдність і злитість інтонації. Сама робота над строєм починається з вибудовування унісона. Якщо хорова партія звучить разом, але неправильно за строєм (усі фальшивлять однаково, пристроившись один до одного в унісон), то виправити помилку неважко. Різнобій в унісоні, де кожен фальшивить по-своєму, створює диригенту особливо важку ситуацію. У таких випадках доцільно звернути увагу тих, хто співає, на унісонний ансамбль (на будь-якому, але однаковому інтонаційному рівні) і лише потім, коли це досягнуто, зайнятися уточненням і вивіркою строю. Те, що називається стрункім співом, визначається не лише чистою інтонацією, а й добре збудованим ансамблем.

Висновки. Узагальнюючи сказане, можна зробити такі висновки: поняття «важкі» або «легкі» для інтонування інтервали є відносним. Інтонування великою мірою залежить від оточуючої гармонічної, ладової, динамічної та іншої обстановки. Інтервали із стійких звуків ладу співаються легше, ніж інтервали з нестійких; 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!

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 строєм, залежить від різних елементів музики (звуковисотного 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.

Отже, можна зробити висновок, що хорознавство та методика роботи з хором тісно пов'язують стрій та інтонування співаків хору з творчим процесом, який значною мірою пов'язаний з наявністю певного рівня вокальної та загальної музичної культури у колективі. Гарний стрій у хорі – результат постійної уваги до нього з боку диригента; правильного вокального виховання співаків, створення атмосфери підвищеного слухового контролю як до інтонації, так і до всіх засобів музичної виразності.

Список використаних джерел

Берденніков, М. (1972). *Про деякі методичні проблеми у класі хорового диригування*. *Київ: Музична Україна.* 217 с.

Білявський, Е. (1984). *Засвоєння сучасної музичної мови в хорі*. Київ: Музична Україна. 40 с.

Горбенко, С. С. (1999). *Дитяче хорове виховання в Україні*. Навчально-методичний посібник. Київ: ІЗМН. 251 с.

Гулеско, І. І. (2011). *Національний хоровий стиль*. Навчальний посібник. Харків: ХДАК. 253 с.

Дмитревський, Г. А. (1965). *Хорознавство і керування хором.* Київ: Музична Україна. 96 с.

Доронюк, В. Д. (2004). *Курс техніки диригування.* Івано-Франківськ. 292 с.

References

Berdennikov M. (1972). Pro deiaki 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]

Доронюк, В. Д. (2005). *Методика викладання диригування*. Івано-Франківськ. 319 с.

Доронюк, В. Д. (2007). *Основи вокально-педагогічної творчості учителя музики.* Навчальний посібник для викладачів і студентів вищих навч. закладів і вчителів музики шкіл різного типу. Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІП. 306 с.

Доронюк, В. Д. (2008). *Шкільне хорознавство*. Івано-Франківськ. 336 с.

Колесса, М. (1973). *Основи техніки диригування*. Київ: Музична Україна. 200 с.

Коломоєць, О. М. (2001). *Хорознавство:* навчальний посібник. Київ: Либідь. 176 с.

Мархлевський, А. Ц. (1986). *Практичні основи роботи в хоровому класі.* Київ: Музична Україна. 96 с.

Огороднов, Д. (1989). *Музично-співоче виховання дітей у загальноосвітній школі*. Київ: Музична Україна. 98 с.

Пархоменко, Л. (1979). *Українська хорова п'єса*. Київ: Наук. думка. 218 с.

Поляков, О. (1987). *Мова диригування*. Київ: Музична Україна. 128 с.

Сегеда, Н. А. (2011). *Професійний розвиток викладача музичного мистецтва:* історія, методологія, теорія: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 278 с.

Серганюк, Ю. (1991). *Методика аналізу хорових творів*. Івано-Франківськ.

Dmytrevsky H. A. (1965). Khoroznavstvo i keruvannia khorom. [Choir studies and choir management]. Kyiv: Muzychna Ukraina. [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 Horology]. 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-spivoche 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). Profesiinyi 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: 10.33842/22195203-2025-35-136-206-218

Матеріал надійшов до редакції 12. 08. 2025 р.
Прийнято до друку 13. 09. 2025 р.

Information about the author:
Pereverzeva Olena Valentynivna
heloness@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol
State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-206-218

Received at the editorial office 12. 08. 2025.
Accepted for publishing 13. 09. 2025.

УДК 378.147:004.9:004.42

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНИХ КОНКУРСІВ З ПРОГРАМУВАННЯ В LMS MOODLE НА ОСНОВІ ІНТЕГРАЦІЇ З ПЛАТФОРМОЮ DOMJUDGE

Юрій Сіциліцин

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті обґрунтовано педагогічні умови організації дистанційних конкурсів з програмування в Moodle із використанням Domjudge для автоматизованої перевірки рішень. Показано, що інтеграція платформ забезпечує об'єктивність, прозорість і швидкість оцінювання та формує цілісне цифрове середовище, у якому студенти працюють у передбачуваних умовах і отримують миттєвий зворотний зв'язок. Розкрито значення розвитку алгоритмічного мислення, саморегуляції та академічної доброчесності в умовах змагального формату. Сформульовано ключові педагогічні умови ефективної організації конкурсів: методичний супровід викладача, чітко структуровані правила змагання, стабільна та передбачувана технічна інфраструктура, а також інтеграція контестів у навчальну логіку дисципліни. Визначені умови становлять основу для побудови педагогічно обґрунтованої моделі дистанційних змагань з програмування та сприяють підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців ІТ-галузі.

Ключові слова:
дистанційні конкурси з програмування; алгоритмічне мислення; автоматизоване оцінювання; Moodle; Domjudge; цифрове освітнє середовище.

Resume:
Sitsylitsyn Yurii. Pedagogical conditions for organizing distance programming contests in LMS Moodle based on integration with the Domjudge platform.
The article substantiates the pedagogical conditions for organizing distance programming contests in Moodle, integrated with the Domjudge platform for automated code evaluation. The study argues that the combination of these systems ensures objectivity, transparency, and rapid assessment, forming a coherent digital learning environment in which students work under predictable conditions and receive immediate feedback. The analysis emphasizes the significance of algorithmic thinking, self-regulation, and academic integrity in learning environments that incorporate competition and challenge. Particular attention is given to defining the pedagogical conditions that make such contests educationally effective: comprehensive methodological support from the instructor, clearly structured contest rules, a stable and predictable technical infrastructure, and the integration of competitive activities into the instructional logic of the academic discipline. These conditions collectively create a pedagogically grounded model for distance programming contests, supporting meaningful learning, strengthening students' intellectual autonomy, and aligning competitive programming practices with the goals of professional training in computer science.

Key words:
distance programming contests; algorithmic thinking; automated assessment; Moodle; Domjudge; digital learning environment.

Постановка проблеми. Сучасна система підготовки фахівців у галузі комп'ютерних наук перебуває в умовах стрімкої цифровізації, що зумовлює необхідність адаптації освітнього процесу до нових організаційних і технологічних реалій. Перехід значної частини навчальних активностей у дистанційний формат змінив вимоги до форм контролю, структури взаємодії та перевірки програмних рішень студентів. За цих умов виникає потреба у створенні педагогічно обґрунтованих моделей, здатних забезпечити поєднання практикоорієнтованого навчального змісту, об'єктивності оцінювання, прозорості алгоритмічної діяльності та дотримання принципів академічної доброчесності.

Цифрові педагогічні підходи, що використовують платформи змагального програмування, демонструють значний позитивний вплив як на розвиток алгоритмічного мислення, так і на підсилення навчальної мотивації студентів університетів, що навчаються за спеціальностями комп'ютерних наук.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження розвитку алгоритмічного мислення показують, що змагальні платформи створюють практичне середовище для розв'язування задач. (L. Gonzalez-Guerra та ін., 2024) встановили, що конкурси з програмування забезпечують студентам можливість застосовувати складні алгоритмічні методи, орієнтуючись на необхідність створення найбільш ефективних розв'язань. Ian Nery Bandeira та співавтори (Ian Nery Bandeira та ін., 2019) довели, що участь у таких змаганнях поглиблює розуміння логіки програмування й формує навички, які залишаються корисними навіть за межами суто програмістської діяльності. У дослідженні (Leticia Laura-Ochoa та ін., 2022) зазначено, що використання інструментів програмування у поєднанні з практиками обчислювального мислення покращує результати навчання, зокрема здатність до абстрагування та побудови алгоритмів.

Питання навчальної мотивації розглядаються у працях, де позитивний ефект від змагального форматування є послідовно підтвердженим. (L. Gonzalez-Guerra та ін., 2024) вказують на суттєве зростання мотивації та залученості студентів, оскільки гейміфікований підхід стимулює прагнення до самовдосконалення. Julián Moreno та колеги (Moreno Cadavid, J., & Pineda Corcho, A., 2018) підкреслюють позитивне ставлення студентів до поєднання змагань і елементів гейміфікації, що призводить до покращення академічних результатів.

R. Lawrence та ін. (Lawrence, R., 2004) відзначають, що змагальні формати є дієвим чинником підвищення результативності діяльності студентів через дружнє суперництво та активну взаємодію.

Проблема педагогічної ефективності платформ змагального програмування також розглядається в низці досліджень. Verdú, E. (E. Verdú та ін., 2012) довели, що інтегровані онлайн-платформи з автоматичним оцінюванням сприяють покращенню навчальних результатів і спрощують опанування матеріалу, незалежно від рівня підготовленості чи цифрових навичок студентів. J. García та ін. (García J. та ін., 2014) на основі аналізу кривих навчання підтвердили педагогічну успішність конкурсних форматів, хоча й зазначили потребу у поглиблених дослідженнях впливу таких моделей на структуру й динаміку навчального процесу.

Узагальнені результати вказують, що платформи змагального програмування формують залучене, практикоорієнтоване навчальне середовище, яке одночасно сприяє розвитку алгоритмічного мислення та зміцненню навчальної мотивації завдяки гейміфікованим і проблемно-орієнтованим підходам.

Формулювання цілей статті. Попри численні позитивні ефекти, дослідження підкреслюють брак системних педагогічних моделей, які б одночасно враховували особливості LMS та платформ автоматичного оцінювання. Відсутність теоретично обґрунтованої моделі інтеграції Moodle і Domjudge створює помітну прогалину, яка ускладнює широке впровадження дистанційних змагань як педагогічно цілісної форми діяльності.

У такому контексті метою статті є визначення та обґрунтування педагогічних умов ефективної організації дистанційних конкурсів з програмування у структурі Moodle з використанням Domjudge, що дозволить сформувати цілісну модель цифрового освітнього середовища та підвищити якість професійної підготовки студентів у галузі комп'ютерних наук.

Виклад основного матеріалу дослідження. Організація дистанційних конкурсів з програмування вимагає не лише наявності окремих технічних інструментів, але й побудови цілісного цифрового освітнього середовища, у межах якого навчальна, організаційна та контрольно-оцінювальна діяльність студентів утворюють логічно узгоджену систему. Єдність такого середовища має вирішальне значення, оскільки саме воно забезпечує педагогічну керованість процесу, стабільність навчального досвіду для студентів і безперервність усіх етапів змагання – від ознайомлення з інструкціями до аналізу отриманих результатів.

Використання Moodle як базової інфраструктури дозволяє структурувати освітній процес у спосіб, який відповідає сучасним вимогам цифрової педагогіки. Moodle виконує роль організаційного «ядра», що забезпечує доступ до навчальних матеріалів, підтримує систему ролей і прав, інтегрує модулі оцінювання, дозволяє викладачеві формувати інструктивні ресурси, надавати підтримку, здійснювати комунікацію та зберігати всі елементи навчальної діяльності в єдиній системі. У цьому середовищі студент працює з навчальною інформацією послідовно та без необхідності переходити між різними сайтами або платформами, що значною мірою знижує когнітивне навантаження та підвищує продуктивність у роботі із завданнями.

Педагогічна важливість інтеграції Moodle і Domjudge полягає в тому, що студент сприймає конкурс як органічну складову курсу, а не як зовнішню або технічно складну процедуру. Уже на етапі підготовки до конкурсу він отримує весь необхідний супровід: календарні позначки, інструкції до роботи з платформою, пояснення структури змагання, рекомендації щодо розв'язання задач і особливості оцінювання. Усе це створює атмосферу передбачуваності, яка є ключовою для зниження тривожності та формування позитивного навчального досвіду. Натомість фрагментована інфраструктура, у якій кожен етап конкурсу відбувається в окремому середовищі, призводить до втрати педагогічної керованості та знижує ефективність навчання.

Автоматизація оцінювання у дистанційних конкурсах з програмування стає ключовим педагогічним чинником, що забезпечує об'єктивність, прозорість і відтворюваність результатів. У традиційних формах перевірки програмних робіт викладач часто опиняється перед складністю оцінювання не лише кінцевого результату, але й процесу розв'язання, особливостей алгоритмічного підходу, коректності обробки граничних ситуацій і відповідності рішення вимогам задачі. Людський фактор неминуче впливає на сприйняття якості роботи: інтерпретація помилок відрізняється залежно від досвіду викладача, обсягу перевірюваних матеріалів, рівня навантаження та суб'єктивних очікувань щодо студентських результатів. У дистанційному форматі цей фактор посилюється, оскільки обсяг робіт збільшується, а механізми контролю зменшуються. Тому автоматизовані системи на зразок Domjudge виконують важливу педагогічну функцію – вони мінімізують суб'єктивність та забезпечують однакові умови для всіх учасників.

Domjudge здійснює перевірку програмних рішень шляхом компіляції, запуску коду у

захищеному середовищі, виконання тестів, вимірювання часу, пам'яті та аналізу результатів за чіткими критеріями, які є спільними для всіх студентів. Такий підхід формує стандарт оцінювання, у якому виключено варіативність інтерпретацій. Студент отримує результат, який ґрунтується не на порівнянні з очікуваннями викладача, а на жорсткій відповідності технічним умовам задачі. Це забезпечує педагогічну справедливість, що є ключовою цінністю навчального процесу.

Система автоматизованого оцінювання створює умови для формування прозорої навчальної траєкторії. Студенти бачать свої результати у вигляді детальних логів виконання, повідомлень про помилки, невдалих тестів, перевищення ліміту часу або пам'яті. Така деталізація формує ефективний механізм рефлексії, бо дозволяє студентам аналізувати власні помилки, порівнювати підходи до розв'язання задач, удосконалювати алгоритми та повторно перевіряти рішення. Це важливий елемент формувального оцінювання, який підтримує поступовий розвиток компетентностей. Саме в цьому полягає педагогічна сутність автоматизованої системи: вона не лише виставляє підсумкову оцінку, а й створює простір для самонавчання, де кожна помилка стає матеріалом для подальшого вдосконалення.

У контексті дистанційних конкурсів автоматизація також забезпечує часову рівність між учасниками. Усі студенти виконують задачі в однакових умовах, і їхні рішення перевіряються за ідентичними критеріями. Це повністю усуває можливість нерівності між групами або учасниками з різних локацій. Стабільність і повторюваність перевірки формують педагогічну передбачуваність, яка, у свою чергу, знижує тривожність студентів та підвищує їхню довіру до системи оцінювання (Perretta J. та інші, 2019).

Автоматизація дозволяє безперервно відстежувати середовище виконання, що виключає можливість випадкового втручання, несанкціонованої допомоги або використання сторонніх ресурсів. У педагогічному вимірі це відповідає принципам академічної доброчесності, оскільки результат, отриманий системою, є незалежним від будь-яких сторонніх факторів. Прозорий алгоритм перевірки унеможливлює ситуацію, коли студент намагається вплинути на оцінку не через якість роботи, а через зовнішні обставини. Саме Domjudge, як система з використанням ізольованого середовища, сприяє формуванню чесної поведінки студентів, оскільки виключає можливість маніпуляції результатами. Схемі роботи judgehost, показує послідовність перевірки рішень.

Рис. 1. Послідовність перевірки рішень

Важливо підкреслити, що автоматизована система не замінює педагогічного впливу викладача, а навпаки – дозволяє йому зосередитися на аналізі стратегій розв'язання, консультуванні студентів, формуванні алгоритмічного мислення та розвитку здатності до самостійного пошуку ефективних рішень. Викладач отримує доступ до всіх даних про діяльність студентів, що дозволяє більш глибоко аналізувати індивідуальні труднощі, будувати персоналізовані траєкторії навчання та надавати адресний зворотний зв'язок. Таким чином автоматизація стає не просто технічним інструментом, а елементом педагогічного дизайну, який посилює навчальний ефект.

Узагальнимо, що автоматизація оцінювання забезпечує комплексну педагогічну об'єктивність: вона усуває суб'єктивність людського чинника, гарантує рівність умов, підсилює навчальну мотивацію, створює умови для глибокої рефлексії й самоаналізу, забезпечує дотримання академічної доброчесності та робить конкурси з програмування органічною частиною сучасного цифрового освітнього простору.

Організація дистанційних конкурсів з програмування в інтегрованому середовищі Moodle-Domjudge створює умови, у яких розвиток алгоритмічного мислення відбувається не лише як опанування технік програмування, а як формування здатності застосовувати структуроване логічне міркування для розв'язання нових, невідомих задач. Алгоритмічне мислення постає не як окрема навичка, обмежена навчальними прикладами, а як спосіб інтелектуальної діяльності, що передбачає аналіз проблеми, декомпозицію,

проєктування оптимальних стратегій, перевірку гіпотез та поступову побудову ефективного рішення. Дистанційний формат, особливо за участю автоматизованої системи контролю, посилює цей ефект, оскільки студенти працюють у ситуації, де результат їхніх рішень визначається виключно коректністю алгоритму та його відповідністю технічним вимогам.

У такому середовищі студент засвоює, що будь-яка програма – це відображення логічної структури задачі, а успішність її виконання залежить не від інтуїтивних здогадок, а від чіткості побудови алгоритму. Domjudge, перевіряючи рішення в різних сценаріях, примушує студента мислити послідовно і системно. На практиці це означає, що студент повинен передбачити крайні випадки, проаналізувати поведінку алгоритму на великих обсягах даних, оцінити часову складність та оптимізувати використання ресурсів. Порівняння типових помилок студентів під час конкурсу з показниками успішності можна побачити у таблиці, яка відображатиме зв'язок між некоректним алгоритмічним підходом та кількістю отриманих помилок.

Таблиця 1

Зв'язок між типами алгоритмічних помилок і кількістю отриманих системних відмов

№	Типова помилка студента	Причина виникнення	Найчастіша системна відповідь	Кількість випадків
1	Неправильна обробка граничних випадків	Відсутність тестування на мінімальних/максимальних значеннях	Wrong Answer	42
2	Неефективний алгоритм із надмірною складністю	Використання $O(n^2)$, де потрібен $O(n \log n)$	Time Limit Exceeded	37
3	Неправильна робота з пам'яттю	Вихід за межі масивів, некоректні індекси	Runtime Error	25
4	Неточність у роботі з числами з рухомою комою	Некоректні обчислення, помилки округлення	Wrong Answer	18
5	Некоректний формат виводу	Пропуски, зайві пробіли, неправильний перенос рядків	Presentation Error	21
6	Використання невірного підходу до задачі	Хибна логіка алгоритму, неправильна інтерпретація умови	Wrong Answer	30

Важливо, що така діяльність водночас формує навички саморегуляції. У дистанційному форматі викладач не може оперативно контролювати кожен крок студента, тому останній змушений самостійно планувати час, розподіляти зусилля, визначати послідовність виконання задач, аналізувати власні помилки та обирати оптимальну траєкторію роботи. Domjudge надає негайний зворотний зв'язок, який виконує роль зовнішнього регулятора, але саме студент здійснює контроль над власними діями, приймає рішення про внесення змін до алгоритму, перевіряє проміжні результати й визначає, наскільки коректно розвивається його стратегія розв'язання. Цей якісний перехід від зовнішньої регуляції через викладача до внутрішньої саморегуляції формує одну з ключових компетентностей майбутнього програміста – здатність управляти власним процесом мислення.

Студенти, які регулярно працюють із системами автоматичного оцінювання, демонструють більш високу здатність до аналізу власних помилок та виправлення недоліків, оскільки кожне рішення, відхилене системою, стає об'єктом рефлексії. Вони навчаються визначати причину відмови – логічну помилку, некоректну обробку крайніх випадків, неефективний алгоритм або перевищення лімітів ресурсів. Розвиток алгоритмічного мислення в такій моделі невіддільний від розвитку здатності до предиктивного аналізу – студент починає прогнозувати можливі помилки ще до відправлення рішення. Це свідчить про формування внутрішньої моделі контрольних дій, що є суттєвим компонентом саморегуляції. Студент набуває вміння передбачати наслідки застосованого алгоритму, оцінювати його потенційні обмеження та мислити «на кілька кроків уперед». Саме ця властивість інтелектуального передбачення є характерною для досвідчених програмістів і формується значно швидше завдяки роботі з автоматизованими системами тестування. Такі дані мають педагогічну цінність для аналізу ефективності навчання як для викладача, так і для самого студента.

Розвиток саморегуляції також посилюється завдяки психологічним властивостям конкурсного середовища. Змагання створюють атмосферу відповідальності та автономності: студент усвідомлює, що результат залежить лише від нього, оскільки система оцінювання не допускає випадкових коливань і не враховує факторів, що не пов'язані з якістю роботи. Відчуття контролю над ситуацією сприяє підвищенню внутрішньої мотивації та цілеспрямованості. Йдеться про розвиток здатності не лише розв'язувати задачі, а й керувати власною поведінкою у процесі їх виконання.

Отже, взаємодія із системою Domjudge у межах єдиного цифрового середовища Moodle створює педагогічні умови, у яких формування алгоритмічного мислення та розвиток саморегуляції взаємно підсилюють одне одного. Студент не лише опановує технічні аспекти програмування, а й набуває інтелектуальної гнучкості, здатності до аналізу, передбачення, планування та контролю власних дій – компетентностей, які лежать в основі професійного становлення майбутнього програміста.

Ефективність дистанційних конкурсів з програмування значною мірою залежить від того, наскільки методично організованим є весь процес навчання. Навіть за наявності потужної автоматизованої системи оцінювання Domjudge та структурованого середовища Moodle роль викладача не зменшується; навпаки, педагогічне значення його діяльності зростає, оскільки саме він виступає координатором, фасилітатором і наставником, який формує навчальний контекст та створює умови для осмисленої діяльності студентів. Автоматизація не замінює викладача, а змінює характер його участі: від прямого контролю – до надання методичного керівництва, пояснення стратегій, підтримки саморегуляції та спрямування студентського мислення в продуктивне русло.

Методичний супровід починається задовго до проведення конкурсу. Викладач формує інформаційне середовище, у якому студенти отримують зрозумілі інструкції, опис правил, приклади розв'язання типових задач, пояснення формату тестування, опис помилок, що найчастіше виникають під час подання рішень, та рекомендації щодо організації власного часу. Важливо, щоб методичні матеріали були не лише зібрані в одному місці, але й структуровані відповідно до етапів виконання змагання. Таке впорядкування створює загальну педагогічну рамку, в межах якої студент орієнтується у своїх діях і не відчуває інформаційного перевантаження. У процесі підготовки важливо також надати студентам можливість потренуватися в умовах, максимально наближених до реальних. Для цього створюються демонстраційні контести, що дозволяють ознайомитися з інтерфейсом Domjudge, типами повідомлень системи, механізмами перевірки рішень та логікою подання відповідей. Такий підхід знижує тривожність, формує відчуття передбачуваності та сприяє підвищенню впевненості студентів у власних силах. Результати участі у тренувальних змаганнях зведені у таблицю для аналізу типових помилок і динаміки підготовки.

Таблиця 2

Результати участі студентів у тренувальних змаганнях Domjudge

№	Студент	Кількість розв'язаних задач	Кількість спроб	Найчастіша помилка	Час першого успішного розв'язання	Динаміка прогресу (тренд)
1	Студент А	5 із 7	14	Wrong Answer	00:27:15	Покращення
2	Студент Б	3 із 7	19	Time Limit Exceeded	00:41:03	Стабільність
3	Студент В	2 із 7	11	Presentation Error	01:05:44	Повільне зростання
4	Студент Г	6 із 7	9	Wrong Answer	00:18:22	Високий прогрес
5	Студент Д	1 із 7	8	Runtime Error	01:22:10	Низька активність
6	Студент Е	4 із 7	12	Wrong Answer	00:33:19	Покращення
7	Студент Ж	0 із 7	3	Compilation Error	—	Нульовий прогрес
8	Студент З	5 із 7	16	Time Limit Exceeded	00:29:50	Стабільне покращення

У день проведення конкурсу педагогічна роль викладача полягає у забезпеченні стабільного інформаційного супроводу. Він повинен бути доступним для консультацій, оперативного

роз'яснення технічних нюансів або уточнення умов задач, але при цьому не втручатися у зміст програмування. Викладач підтримує психологічну рівновагу студентів, адже змагальний формат може створювати емоційне напруження, яке потрібно пом'якшувати завдяки чітким інструкціям, доброзичливому тону та впевненій комунікації. Після завершення конкурсу викладач переходить до етапу педагогічного аналізу. Його завданням є не лише перевірити підсумкові бали, але й здійснити огляд основних тенденцій, з якими працювали студенти: рівня алгоритмічної складності, типів помилок, стратегії вибору задач, часу, витраченого на кожну спробу. Domjudge надає деталізовані журнали виконання, які можна інтерпретувати у навчальному контексті, формуючи у студентів розуміння власних сильних і слабких сторін.

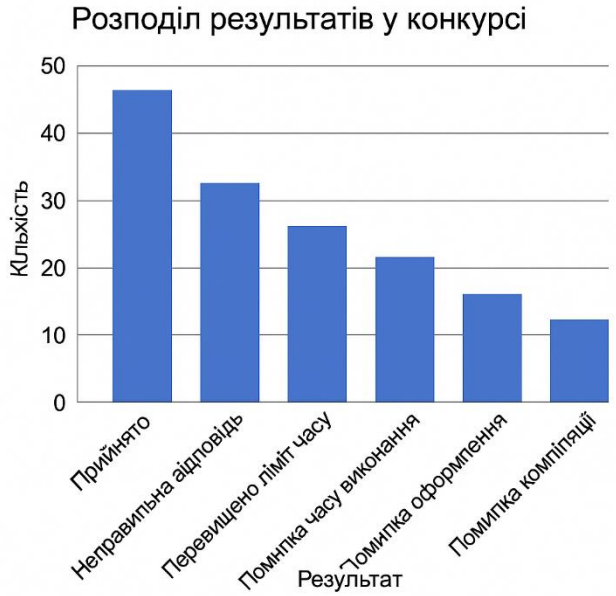

Рис. 2. Розподіл результатів у конкурсі

Педагогічний сенс цього етапу полягає у підтримці рефлексії. Викладач не просто повідомляє студентам їхні результати, а пояснює, чому певні рішення були оптимальними, які алгоритми продемонстрували кращу ефективність, які помилки були типовими і як їх можна було уникнути. Це перетворює конкурс на навчальний інструмент, а не лише на засіб оцінювання. У цьому сенсі методичний супровід є одним із ключових чинників формувального оцінювання, що дозволяє студенту побачити особистий поступ і спроектувати подальші кроки.

Таким чином роль викладача у дистанційних конкурсах з програмування полягає у створенні цілісного методичного середовища, яке підтримує студента на всіх етапах роботи – від підготовки до рефлексії. Викладач формує умови, у яких автоматизована система перевірки працює не ізольовано, а як частина педагогічної стратегії, спрямованої на розвиток алгоритмічного мислення, саморегуляції та професійної відповідальності студентів. Саме завдяки цьому конкурси з програмування набувають значення комплексного навчального інструмента, що поєднує інтелектуальний виклик, технологічну точність і педагогічну підтримку.

Педагогічна цінність дистанційних конкурсів з програмування значною мірою залежить від технічної інфраструктури, на якій вони функціонують. Незалежно від якості методичного супроводу, продуманості завдань чи рівня підготовки студентів, навчальна діяльність не буде ефективною, якщо вона розміщується у середовищі, що не гарантує стабільність, швидкодію та відсутність технічних збоїв. Для студента технічна непередбачуваність завжди перетворюється на бар'єр, який руйнує логіку навчального процесу, підвищує тривожність, знижує мотивацію та спотворює справедливість оцінювання. Тому технічна інфраструктура є не лише технологічним елементом, але й суттєвим педагогічним чинником.

Інтегроване середовище Moodle-Domjudge потребує чіткої інфраструктурної архітектури, що включає серверну частину, judgehost-и, системи резервування, канали мережевої взаємодії та захищені механізми зберігання даних. У такій архітектурі важлива не лише наявність серверів, а й їхня конфігурація, узгодженість і поведінка під навантаженням. Педагогічна передбачуваність виникає тоді, коли система реагує стабільно незалежно від кількості учасників, обсягу поданих рішень або тривалості конкурсу. Domjudge працює з judgehost-ами – окремими серверами або контейнерами, що відповідають за компіляцію та виконання рішень. Їхня кількість та продуктивність визначають швидкість перевірки, а отже, впливають і на навчальний ефект. Якщо студент тривалий час чекає результату виконання рішення, він втрачає фокус, перериває алгоритмічний процес мислення або навіть отримує упереджене ставлення до системи. Натомість швидке отримання результатів стимулює саморегуляцію, підтримує інтелектуальний темп роботи та сприяє формуванню циклів «спроба – аналіз – корекція – повторна спроба». Порівняння часу обробки рішень за різних конфігурацій judgehost-ів можна представити у таблиці. Резервування системи – це ще один важливий аспект педагогічної передбачуваності. Використання резервних judgehost-ів, дзеркальних серверів або snapshot-технологій Proxmox забезпечує стійкість платформи до збоїв. Педагогічне значення резервування полягає у гарантії того, що навчальна діяльність студентів не буде зруйнована непередбачуваними технічними

проблемами. Викладач може бути впевненим, що конкурс завершиться коректно, а студенти – що їхні роботи не буде втрачено. Окремого значення набуває і безпека даних. У процесі конкурсу система обробляє не лише коди програм, але й персональні дані, облікові записи, журнали подій, приватні повідомлення та технічні логи. Захист цих даних є етичним та педагогічним обов'язком, оскільки порушення конфіденційності не лише підриває довіру студентів, але й впливає на їхню здатність конструктивно взаємодіяти з цифровим середовищем. Коли технічна інфраструктура працює узгоджено, студенти не помічають її наявності – вона стає прозорою, а отже педагогічно ефективною. Технічні системи повинні не привертати до себе увагу, а підтримувати структуру навчальної діяльності, роблячи її стабільною, передбачуваною та безперервною. Будь-яка технічна помилка руйнує навчальний контекст, у той час як стабільна система підтримує плавність навчального мислення та дозволяє студенту повністю зосередитися на розв'язанні задач.

Таким чином технічна інфраструктура є фундаментом педагогічної передбачуваності. Вона забезпечує стабільність роботи середовища, рівність умов, безпеку даних, швидкість зворотного зв'язку, безперервність навчальної діяльності та довіру студентів до системи оцінювання. Тільки за наявності такої інфраструктури дистанційні конкурси з програмування можуть виконувати не лише вимірювальну, але й глибоку навчальну функцію, сприяючи розвитку компетентностей і формуванню професійної культури майбутніх програмістів.

Висновки. Організація дистанційних конкурсів з програмування у середовищі Moodle з використанням платформи Domjudge демонструє високу педагогічну ефективність за умови дотримання цілісної моделі, що поєднує технічну інфраструктуру, методичний супровід та дидактичні цілі навчального процесу.

Проведене дослідження дало змогу окреслити комплекс педагогічних умов, необхідних для ефективної організації дистанційних конкурсів з програмування в інтегрованому середовищі Moodle-Domjudge. Насамперед визначено важливість створення єдиного цифрового освітнього середовища, у якому навчальні матеріали, інструкції, механізми подання рішень і система оцінювання утворюють логічно узгоджену структуру, що забезпечує стабільність і передбачуваність для студентів. Важливою умовою є забезпечення об'єктивності та прозорості оцінювання через автоматизовану перевірку програмних рішень, яка усуває суб'єктивність людського чинника й формує стандартизовані критерії успішності.

Окрему педагогічну цінність становить розвиток алгоритмічного мислення, що виникає в процесі побудови оптимальних рішень, аналізу задач і взаємодії з тестовими наборами. Цей процес нерозривно пов'язаний із формуванням саморегуляції: студенти навчаються планувати власну діяльність, контролювати час, виправляти помилки й аналізувати прогрес, що сприяє становленню відповідального, автономного способу навчання. Значущою умовою виступає методичний супровід викладача, який організовує навчальний контекст, забезпечує якість інструкцій, підтримує комунікацію під час змагання та допомагає інтерпретувати результати після його завершення.

Педагогічний ефект конкурсу неможливий без підтримки академічної доброчесності, яка забезпечується ізольованим середовищем виконання, фіксацією дій студента, механізмами автентифікації, контролем подібності коду та прозорими правилами змагання. Завершальною умовою є надійність технічної інфраструктури, адже стабільна робота серверів, judgehost-ів, мережевих каналів і систем резервування створює рівні умови, забезпечує безперервність навчальної діяльності та формує відчуття безпеки, що є фундаментом педагогічної передбачуваності.

Усі ці умови в сукупності формують цілісну модель організації дистанційних конкурсів з програмування, у якій педагогічна логіка гармонійно поєднується з технічною досконалістю та потребами професійної підготовки майбутніх програмістів.

Список використаних джерел

Bacelo, A., & Gómez-Chacón, I. M. (2023). Characterising algorithmic thinking: A university study of unplugged activities. Thinking Skills and Creativity, 48. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101284

Bandeira, I. N., Machado, T. V., Dullens, V. F., & Canedo, E. D. (2019). Competitive programming: A teaching methodology analysis applied to first-year programming classes. In 2019 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) (pp. 1–8). IEEE. https://doi.org/10.1109/FIE43999.2019.9028518

References

Bacelo, A., & Gómez-Chacón, I. M. (2023). Characterising algorithmic thinking: A university study of unplugged activities. Thinking Skills and Creativity, 48. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101284 [in English]

Bandeira, I. N., Machado, T. V., Dullens, V. F., & Canedo, E. D. (2019). Competitive programming: A teaching methodology analysis applied to first-year programming classes. In 2019 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) (pp. 1–8). IEEE. https://doi.org/10.1109/FIE43999.2019.9028518 [in English]

García, J. R., García-Sánchez, P., & Castro, M. (2014). The learning curves of competitive programming. *AIP Advances*, 1 (1), 934. https://doi.org/10.1063/1.903475

Gonzalez-Guerra, L. H., Juárez, G. H., Pérez-Lezama, C. V., González, E. G. Q., Campos-García, G. A., & Cacho, M. L. B. (2024). Enhancing problem-solving skills: The synergy of competitive programming and gamification strategy. In 2024 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (pp. 1–7). IEEE. https://doi.org/10.1109/EDUCON60312.2024.10578845

Juškevičienė, A. (2020). Developing algorithmic thinking through computational making. In G. Dzemyda, J. Bernatavičienė, & J. Kacprzyk (Eds.), Data Science: New Issues, Challenges and Applications (Studies in Computational Intelligence, Vol. 869). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39250-5_10

Laura-Ochoa, L., & Bedregal-Alpaca, N. (2022). Incorporation of computational thinking practices to enhance learning in a programming course. International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 13 (2). https://doi.org/10.14569/IJACSA.2022.0130204

Lawrence, R. (2004). Teaching data structures using competitive games. IEEE Transactions on Education, 47 (4), 459–466. https://doi.org/10.1109/TE.2004.825053

Moreno Cadavid, J., & Pineda Corcho, A. F. (2018). Competitive programming and gamification as strategy to engage students in computer science courses. Revista Espacios, 39 (35), 11.

Perretta, J., Weimer, W., & DeOrio, A. (2019). Human vs. automated coding style grading in computing education. ASEE Annual Conference & Exposition. https://doi.org/10.18260/1-2--32906

Udvaros, J., & Takáč, O. (2020). Developing computational thinking by microcontrollers. In ICERI2020 Proceedings (pp. 6877–6882). IATED. https://doi.org/10.21125/iceri.2020.1600

Verdú, E., Regueras, L. M., Verdú, M. J., Leal, J. P., de Castro, J. P., & Queirós, R. (2012). A distributed system for learning programming online. Computers & Education, 58 (1), 66–84. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.015

García, J. R., García-Sánchez, P., & Castro, M. (2014). The learning curves of competitive programming. *AIP Advances*, 1 (1), 934. https://doi.org/10.1063/1.903475 [in English]

Gonzalez-Guerra, L. H., Juárez, G. H., Pérez-Lezama, C. V., González, E. G. Q., Campos-García, G. A., & Cacho, M. L. B. (2024). Enhancing problem-solving skills: The synergy of competitive programming and gamification strategy. In 2024 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (pp. 1–7). IEEE. https://doi.org/10.1109/EDUCON60312.2024.10578845 [in English]

Juškevičienė, A. (2020). Developing algorithmic thinking through computational making. In G. Dzemyda, J. Bernatavičienė, & J. Kacprzyk (Eds.), Data Science: New Issues, Challenges and Applications (Studies in Computational Intelligence, Vol. 869). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39250-5_10 [in English]

Laura-Ochoa, L., & Bedregal-Alpaca, N. (2022). Incorporation of computational thinking practices to enhance learning in a programming course. International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 13 (2). https://doi.org/10.14569/IJACSA.2022.0130204 [in English]

Lawrence, R. (2004). Teaching data structures using competitive games. IEEE Transactions on Education, 47 (4), 459–466. https://doi.org/10.1109/TE.2004.825053 [in English]

Moreno Cadavid, J., & Pineda Corcho, A. F. (2018). Competitive programming and gamification as strategy to engage students in computer science courses. Revista Espacios, 39 (35), 11. [in English]

Perretta, J., Weimer, W., & DeOrio, A. (2019). Human vs. automated coding style grading in computing education. ASEE Annual Conference & Exposition. https://doi.org/10.18260/1-2--32906 [in English]

Udvaros, J., & Takáč, O. (2020). Developing computational thinking by microcontrollers. In ICERI2020 Proceedings (pp. 6877–6882). IATED. https://doi.org/10.21125/iceri.2020.1600 [in English]

Verdú, E., Regueras, L. M., Verdú, M. J., Leal, J. P., de Castro, J. P., & Queirós, R. (2012). A distributed system for learning programming online. Computers & Education, 58 (1), 66–84. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.015 [in English]

Відомості про автора:
Сіциліцин Юрій Олександрович
Sicylicyn_Yurij@mspu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-219-226

Матеріал надійшов до редакції 16. 11. 2025 р.
Прийнято до друку 19. 11. 2025 р.

Information about the author:
Sitsylitsyn Yurii Oleksandrovych
Sicylicyn_Yurij@mspu.edu.ua
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-219-226

Received at the editorial office 16. 11. 2025.
Accepted for publishing 19. 11. 2025.

УДК 372.851:004.9

СУЧАСНІ ІНТЕРАКТИВНІ КОМП'ЮТЕРНІ ОНЛАЙН-РЕСУРСИ ДРУГОГО І ТРЕТЬОГО РІВНІВ ІНТЕРАКТИВНОСТІ: АНАЛІЗ, КЛАСИФІКАЦІЯ, ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ТА ПЕДАГОГІЧНА ЕФЕКТИВНІСТЬ

Тетяна Таблер

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті здійснено комплексний аналіз сучасних онлайн-ресурсів II і III рівнів інтерактивності, спрямованих на підтримку освітнього процесу та удосконалення взаємодії між вчителем і здобувачем. Представлено класифікацію цифрових засобів II рівня інтерактивності, орієнтованих на перевірку та самоперевірку навчальних досягнень учнів, а також описано ресурси III рівня інтерактивності, що забезпечують поглиблену взаємодію між учасниками навчального процесу. Наведено досвід використання онлайн ресурсів у процесі викладання математики в 7–9 класах на прикладі авторських інтерактивних плакатів. Описані результати педагогічного експерименту, що підтвердив ефективність застосування комп'ютерних засобів у підвищенні навчальної мотивації, зростанні пізнавального інтересу та зниженні рівня математичної тривожності учнів.

Ключові слова:
інтерактивність; онлайн-ресурси; комп'ютерні дидактичні засоби; цифрові інструменти; мотивація учнів; математична тривожність; інтерактивні плакати; педагогічний експеримент.

Resume:
Tabler Tetiana. Modern interactive computer-based online resources of the second and third levels of interactivity: analysis, classification, practical application and pedagogical effectiveness.
The article presents a comprehensive analysis of modern interactive online computer resources of the second and third levels of interactivity aimed at supporting the educational process and improving interaction between teachers and students. A classification of digital tools is provided according to their functional purpose and features of interactive engagement. The article offers a description of ten second-level interactive resources focused on assessment and self-assessment of learning achievements, as well as an overview of fifteen third-level interactive resources that ensure advanced interaction, modelling, and construction of learning situations. Links to each of the reviewed tools are included, along with brief descriptions, information on cost, registration requirements, and specifics of use. The article highlights the experience of using these resources in teaching mathematics in grades 7–9, including examples of the author's interactive posters created with the help of digital tools. Special attention is given to the results of a pedagogical experiment that confirmed the effectiveness of applying interactive computer tools in increasing learning motivation, enhancing cognitive interest, and reducing students' mathematical anxiety. The article concludes with generalized findings and outlines prospects for further research on improving methods of integrating digital didactic resources into the educational process.

Key words:
interactivity; online resources; computer-based didactic tools; digital instruments; student motivation; mathematics anxiety; interactive posters; pedagogical experiment.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток цифрових технологій зумовлює необхідність оновлення методичних підходів до організації навчального процесу та пошуку ефективних інструментів, здатних підвищити результативність і якість навчання. Сучасні інтерактивні онлайн-ресурси дають змогу розширити дидактичні можливості вчителя, забезпечити індивідуалізацію освітньої траєкторії здобувача та підсилити мотиваційний компонент навчання. Проте значна варіативність доступних цифрових інструментів вимагає систематизації, класифікації та педагогічної оцінки їхньої ефективності. Проблема набуває особливої актуальності у контексті математичної освіти, де важливими є розвиток самостійності, зниження рівня математичної тривожності та формування пізнавальної активності через інтерактивну взаємодію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання застосування цифрових технологій у навчанні активно висвітлюють сучасні дослідники Я. Грицай (Грицай, 2025), О. Федоренко, М. Кот (Федоренко, 2023), В. Глазова (Глазова, 2023) та інші, які акцентують увагу на використанні інтерактивних платформ, електронних освітніх ресурсів, мобільних додатків і засобів для оцінювання навчальних досягнень. В їхніх публікаціях розглядаються можливості освітніх платформ для моделювання, конструювання, тестування та організації зворотного зв'язку. Незважаючи на зростання кількості досліджень, питання педагогічної ефективності поєднання ресурсів другого та третього рівнів інтерактивності, а також аналіз їхнього практичного використання у навчанні математики, залишаються недостатньо висвітленими, що окреслює потребу в комплексному дослідженні.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз та класифікація сучасних інтерактивних комп'ютерних онлайн-ресурсів другого та третього рівнів інтерактивності, характеристика їхніх можливостей, визначення особливостей використання у процесі навчання математики в 7–9 класах, а також оцінювання їхньої педагогічної ефективності на основі результатів педагогічного експерименту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Працюючи з комп'ютерними засобами, ми неодноразово описували сучасні інтерактивні онлайн ресурси, які можна використовувати на уроках. Ми поділяли їх за рівнями інтерактивності, за типами інтерактивного

контенту, виокремлювали засоби, які можна використовувати переважно лише на уроках математики. Але з кожним роком таких засобів стає дедалі більше, вони урізноманітнюються, удосконалюються зважаючи на досвід їхнього використання, з'являються більш функціональні, нові та сучасні засоби. Для педагогів це відкриває додаткові можливості професійного розвитку та реалізації концепції навчання впродовж життя. Деякі електронні освітні ресурси, навпаки, поступово втрачають актуальність через використання застарілих платформ, обмеженість функціоналу або низьку зацікавленість користувачів на тлі швидкого технологічного прогресу.

З огляду на інтенсивний розвиток цифрових технологій у 2025 році нами було здійснено аналіз онлайн-платформ і педагогічних інструментів, що дало змогу сформувати оновлений перелік електронних освітніх ресурсів, придатних для застосування на уроках різного спрямування, зокрема й на заняттях з математики. Окреме дослідження було присвячене засобам, які орієнтовані саме на використання під час вивчення математичних дисциплін. У межах цього дослідження нами було визначено чотири ключові групи сервісів: засоби для інженерного та наукового моделювання; платформи для закладів загальної середньої та вищої освіти; мобільні помічники, зокрема фото-калькулятори; сервіси для самонавчання з поетапними поясненнями (Таблер, 2025, с. 151). Водночас значна частина освітніх ресурсів залишилася поза межами аналізу. У цій роботі ми зосередимо увагу на онлайн-інструментах, які умовно можна віднести до другого та третього рівнів інтерактивності.

Перевірка знань учнів – це один із найважливіших етапів у навчанні і не лише з математики. Тому ми підготували добірку онлайн-сервісів для перевірки та самоперевірки знань учнів. Такі засоби можна зарахувати до II рівня інтерактивності, оскільки при роботі із ними відбувається «активна взаємодія», вона характеризується здійсненням контролю над програмою або електронним освітнім ресурсом, вибором темпу, об'єму, траєкторії навчального завдання.

Таблиця 1

Онлайн сервіси для перевірки та самоперевірки знань учнів

Програма	Опис	Основні можливості	Вартість/ реєстрація
Kahoot	https://kahoot.it/ Ігрова навчальна платформа для створення та проведення онлайн-вікторин, тестів та опитувань, яка використовує принципи гейміфікації для підвищення залученості учнів. Вона дозволяє вчителям створювати інтерактивні завдання, а учні відповідають на них у реальному часі з мобільних пристроїв чи комп'ютерів, та бачать результати одразу.	Живі вікторини та домашні вправи для перевірки знань. Гейміфіковані вікторини з миттєвим рейтингом; добре підходить для швидких опитувань на уроці	Базовий тариф безкоштовний; Kahoot! + Bronze ≈ $3,99/міс, бізнес-плани від $10/кор. /міс. Реєстрація необхідна.
На урок	https://naurok.com.ua/ Освітній проект, який пропонує вчителям та учням сервіс для створення та проведення онлайн-тестів, олімпіад та інтерактивних завдань. Призначений для вчителів, які прагнуть урізноманітнити освітній процес, та учнів, які можуть використовувати його для навчання та перевірки знань.	Українська е-платформа: тести, уроки, олімпіади. Банк готових матеріалів, конструктор тестів, дистанційні олімпіади	Базові сервіси безплатні; окремі конкурси/курси – платні. Необхідна реєстрація для вчителів.
Всеосвіта	https://vseosvita.ua/ Національна освітня платформа, яка надає комплексні інструменти для вчителів та учнів, зокрема сервіси для дистанційного навчання, обміну педагогічним досвідом, підвищення кваліфікації, створення тестів та конкурсів, а також можливості для професійного зростання та заробітку на авторських матеріалах.	Спільнота вчителів, курси, тести, розробки уроків. Маркетплейс матеріалів, автогенератор сертифікатів, онлайн-тести	Умовно безкоштовний; «Преміум» ≈ 990 ₴ / рік. Деякі розробки/курси платні. Реєстрація необхідна для вчителів.

Програма	Опис	Основні можливості	Вартість/ реєстрація
Quizizz	https://wayground.com/?lng=en Онлайн-сервіс для створення інтерактивних вікторин та тестів, який використовується в навчальних цілях як для уроків, так і для домашніх завдань. Він дозволяє вчителям легко створювати власні тести з різними типами запитань і медіа, а учням проходити їх у власному темпі. Це інструмент гейміфікації навчання, який допомагає залучати учнів та відстежувати їхні досягнення	Живі та домашні вікторини (самоперевірка й контроль) Автоматичне оцінювання, гейміфікація, детальна аналітика	Premier $99/кор. /міс; безплатний базовий Реєстрація необхідна (для вчителів та учнів)
Wordwall	https://wordwall.net/uk Онлайн-платформа для створення інтерактивних навчальних вправ, ігор та матеріалів для роздруку. Сервіс дозволяє користувачам швидко створювати різноманітні завдання, такі як вікторини, кросворди, картки на відповідність тощо, які можна використовувати на будь-якому веб-пристрої або в друкованому вигляді. Він особливо популярний серед вчителів для підвищення мотивації учнів та урізноманітнення навчального процесу.	Генератор ігор/робочих аркушів Перетворює списки термінів та запитань у 30+ форматів ігор	Умовно безкоштовний; Pro $10,80/міс (або $9,72 при оплаті за рік) Реєстрація необхідна
Quizlet	https://quizlet.com/ua Онлайн-платформа для навчання, яка надає інструменти для створення навчальних карток, їх вивчення та запам'ятовування різноманітної інформації. Користувачі можуть створювати власні картки або використовувати мільйони готових наборів, що охоплюють різні предмети та дисципліни. Платформа пропонує інтерактивні режими навчання, зокрема картки, тести, ігри та інші активності для ефективного засвоєння матеріалу.	Флеш-картки, тести, «Learn»-режим. Автоматичні тести з карток, режим «Live» для класу	Частково безкоштовна; Plus $35,99/рік Реєстрація обов'язкова
Knowt	https://knowt.com/ Програма зі штучним інтелектом, яка створює ефективні картки для навчання. Це дозволяє імпортувати навчальні матеріали та створювати персоналізований навчальний контент. Пропонує кілька режимів навчання, включаючи інтервал повторення та практичні тести.	Нотатки ⇄ тести, адаптивне тренування AI-генерація флеш-карт і тестів з конспектів	Безкоштовний за рахунок реклами; Ad Free плани від ≈ $2/міс Необхідна реєстрація.
ClassTools	https://www.classtools.net/ Онлайн-сервіс, який дозволяє створювати інтерактивні навчальні матеріали, такі як дидактичні ігри, діаграми та вікторини. Його створив англійський педагог Рассел Тарр і він є корисним інструментом для вчителів та учнів для створення інтерактивних ресурсів для уроків та презентацій.	Онлайн-генератори ігор (спінери, «Фейкбук») 30+ шаблонів ігор; можна вбудовувати на сайт чи блог	Безплатно; є преміум без реклами. Реєстрація виключно для преміум користувачів
Playbuzz	https://www.playbuzz.com /stories/playbuzz	Інтерактивні історії, відеоконтент	Freemium / бізнес-фокус

Програма	Опис	Основні можливості	Вартість/ реєстрація
	онлайн-платформа, яка дозволяє створювати різноманітний інтерактивний контент, такий як тести, опитування, слайдшоу та списки з анімованими зображеннями. Вона була заснована у 2012 році і дозволяє користувачам створювати та ділитися контентом через різні соціальні мережі та вебсайти.	Переорієнтовано на медіа-монетизацію, освіта – обмежено	Реєстрація обов'язкова
Crossword Labs	https://crosswordlabs.com/ Безкоштовний онлайн-сервіс для створення кросвордів, який дозволяє швидко створювати, друкувати, ділитися та розгадувати їх онлайн. Він є простим у використанні, не потребує реєстрації, не показує реклами чи водяних знаків. Сервіс можна використовувати для освітніх цілей або для створення головоломок будь-якої тематики.	Генератор кросвордів. Швидке створення, PDF-експорт, без реклами	Безплатно. Без реєстрації

До засобів ІІІ рівня інтерактивності ми зарахували засоби, під час яких відбувається «взаємна взаємодія». Ці засоби також можна віднести до універсальних засобів, оскільки їх можна використовувати на різних структурних етапах уроку, як і для актуалізації опорних знань, так і для перевірки знань учнів, зокрема і для проведення рефлексії наприкінці уроку. Вони передбачають моделювання та конструювання навчального заняття через розв'язання складних навчальних задач.

Таблиця 2

Онлайн сервіси для взаємної взаємодії (універсальні засоби)

Програма	Опис	Основні можливості	Вартість/ реєстрація
Miro	https://miro.com/app /dashboard/ Онлайн-платформа з інтерактивною дошкою, яка призначена для спільної роботи команд. Вона дозволяє користувачам проводити мозкові штурми, створювати діаграми, планувати проєкти, візуалізувати ідеї та багато іншого. Це універсальний цифровий простір для віддаленої співпраці, що дозволяє додавати на дошку документи, зображення, нотатки та стікери.	Співпраця на дошці. Нотатки, схеми, «дошка» для пояснень і групової роботи	Безплатний освітній план; Starter/Business – від $8/кор. З реєстрацією
Mentimeter	https://www.mentimeter. com/ Онлайн-сервіс для створення інтерактивних презентацій, який дозволяє проводити опитування, голосування та вікторини в режимі реального часу. Він дає можливість доповідачам отримувати миттєвий зворотний зв'язок від аудиторії, а учасникам – брати участь за допомогою своїх смартфонів або комп'ютерів, використовуючи	Опитування, вікторини, хмари слів. Миттєва аналітика	Freemium; Basic $10 /презентатор/міс Необхідна реєстрація. 50 учасників на безплатному плані

Програма	Опис	Основні можливості	Вартість/ реєстрація
	унікальний код презентації, без необхідності реєстрації.		
Padlet	https://padlet.com/ Віртуальна онлайн-дошка для спільної роботи та обміну інформацією в реальному часі. Вона дозволяє користувачам створювати спільні «стіни» для розміщення різноманітного контенту, такого як тексти, фото, відео, посилання та файли. Цей інструмент особливо популярний в освіті для організації проєктів, групової роботи та збору матеріалів від учнів.	Онлайн-стіна/дошка. Спільний збір матеріалів, ідей, відповідей учнів	Умовно безкоштовна; Gold $6,99/міс, Platinum $9,99/міс Реєстрація необхідна для створення дошки
Nulab Cacoo	https://nulab.com/cacoo/ Інструмент для спільного створення онлайн-діаграм та візуального моделювання від компанії Nulab. Він дозволяє командам створювати разом схеми, блок-схеми, макети та інші візуальні матеріали в режимі реального часу.	Діаграми, mind-maps. UML, графіки функцій, спільне редагування	Освітня ліцензія – 50% від ціни Team плану Реєстрація обов'язкова
Simply Sticky Notes	https://www.simplestickynotes.com/ Віджет, який дозволяє створювати цифрові «липкі» нотатки на комп'ютері або смартфоні. Це легкий та простий у використанні інструмент для запису завдань, ідей, нагадувань та інших важливих записів, які можна налаштовувати за кольором, розміром та прозорістю.	Робочі нотатки на Windows Легкий аналог «стікерів» для екрана; зручно писати формули	Повністю безплатно Реєстрація не обов'язкова
ThingLink	https://www.thinglink.com/en Онлайн-сервіс для створення інтерактивного контенту, який дозволяє додавати до статичних зображень, відео та інших медіафайлів інтерактивні «мітки». Ці мітки можуть містити текст, посилання, зображення, аудіо, відео та тести, що перетворює звичайні медіа на «живі» або «розмовляючі» картинки. Сервіс широко використовується для створення освітніх матеріалів, таких як інтерактивні плакати, конспекти уроків, карти та схеми	Інтерактивні зображення / VR Маркування зображень, схем, 360°-турів під підписами/формулами	Freemium; Teacher $60/рік Реєстрація необхідна
Pear Deck	https://www.peardeck.com/ Інтерактивна платформа та інструмент для вчителів, який дозволяє створювати динамічні презентації, перетворюючи статичні слайди на інтерактивні уроки. Він допомагає підвищити залученість учнів за допомогою запитань у реальному часі, що дозволяють вчителю отримати	Інтерактивні слайди + AI-практика «Живі» запитання у Google Slides / PowerPoint	Basic free; Individual Premium – запит ціни (custom) або $149/рік. Реєстрація (Google/Microsoft)

Програма	Опис	Основні можливості	Вартість/ реєстрація
	миттєвий зворотний зв'язок та надавати персоналізовані інструкції.		
LearningApps	https://learningapps.org/ Безкоштовний веб-сервіс для створення інтерактивних навчальних вправ та ігор, який підтримує освітній процес за допомогою мультимедійних модулів. Він є конструктором, що дозволяє вчителям та учням створювати власні завдання для закріплення знань у гейміфікованій формі. Сервіс пропонує різноманітні шаблони, які можна використовувати на уроках або як домашнє завдання.	Інтерактивні вправи. Ігри.	Безкоштовний веб-сервіс. Для вчителів – реєстрація обов'язкова. Для учнів не потрібна реєстрація
Classkick	https://classkick.com/ Онлайн-платформа, яка дозволяє вчителям створювати інтерактивні завдання, а учням – виконувати їх на своїх пристроях, отримуючи зворотний зв'язок у реальному часі. Вчителі можуть бачити, як учні працюють, надавати миттєві коментарі та підказки, а учні – працювати у своєму темпі та взаємодіяти з матеріалами.	Онлайн-зошит з live-фідбеком. Учитель бачить усі екрани, залишає підказки	Free; Teacher Pro $8/міс; School-quote Реєстрація необхідна
H5P	https://h5p.org/ Безкоштовний онлайн-сервіс та формат для створення інтерактивного навчального контенту, який дозволяє створювати такі елементи, як вікторини, презентації, інтерактивні відео, ігри та діаграми. Ключова перевага H5P полягає в тому, що він робить освітній процес більш захопливим, оскільки вимагає активної участі користувача, а не просто пасивного споживання матеріалу.	Плагін для інтерактивного контенту (в т. ч. GeoGebra, формули) 50+ типів діяльностей, можна вбудовувати у Moodle / WordPress	Open-source, безплатно; H5P.com SaaS – платно Із реєстрацією (для форуму / хостингу)
White board.chat	https://www.whiteboard.chat/ Безкоштовний онлайн-сервіс, що є інтерактивною дошкою, спеціально розробленою для освіти та онлайн-навчання. Він дозволяє вчителям створювати спільні або індивідуальні дошки для учнів, спостерігати за їхньою роботою в реальному часі та надавати персоналізований зворотний зв'язок під час синхронних уроків. Платформа містить різні інструменти, маніпулятиви та віджети для створення інтерактивних занять.	Спільна онлайн-дошка. 200+ інструментів, під'єднання учнів без акаунтів	Безплатно Не обов'язково реєструватись
Canva	https://www.canva.com/uk_ua/ Онлайн-платформа для графічного дизайну, яка дозволяє легко створювати різноманітний візуальний контент, використовуючи готові	Візуалізація та дизайн. Шаблони презентацій, інфографік, робочих аркушів	100% безплатно для K-12 Реєстрація і верифікація школи

Програма	Опис	Основні можливості	Вартість/ реєстрація
	шаблони, зображення та інструменти. Вона підходить як для новачків, так і для професіоналів, пропонуючи широкий спектр можливостей для створення презентацій, постерів, дописів у соцмережі, відео та багатьох інших макетів.		
Nearpod	https://nearpod.com/ Онлайн-платформа, яка дозволяє вчителям створювати інтерактивні уроки, проводити їх в реальному часі або як самостійне завдання, а учням – брати участь за допомогою своїх пристроїв. Вона включає інструменти для вікторин, опитувань, завдань на малювання, а також дає змогу отримувати миттєвий зворотній зв'язок та відстежувати прогрес учнів.	Інтерактивні презентації, VR, квізи «Жива» презентація + учнівські девайси + звіти	Free (Silver), Gold $159/рік, Platinum $397/рік Потрібна реєстрація
Edpuzzle	https://edpuzzle.com/ Онлайн-платформа, яка дозволяє вчителям створювати інтерактивні відеоуроки, додаючи запитання до будь-якого відео з YouTube або власного файлу. Учні переглядають відео, відповідають на запитання по ходу перегляду і вчаться у власному темпі, а вчителі можуть відстежувати їхній прогрес і результати.	Відео з вбудованими питаннями Відео-домашки, автоперевірка, інтеграція з LMS	Basic free (обмеж. місце), Pro від $11.5/міс Реєстрація для вчителя, учням акаунт не потрібен у «open class»

Під час проведення педагогічного експерименту в закладах загальної середньої освіти у 7–9 класах на уроках алгебри та геометрії нами застосовувалися різноманітні комп'ютерні засоби. Відповідно до мети та умов нашого наукового дослідження нами виокремлено показники розвитку пізнавальної активності учнів 7–9 класів гімназій у процесі навчання математики з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: мотиви навчання учнів в школі; інтерес до вивчення математики (алгебри та геометрії); успішність у вивченні математики (алгебри та геометрії); мотивація до вивчення математичних дисциплін; математична тривожність.

Під час розробки методики впровадження комп'ютерних засобів навчання до кожного структурного етапу уроку здійснювався добір різних програмних інструментів, наведемо декілька прикладів, зокрема й тих, що були перелічені вище, з метою підвищення пізнавальної активності учнів, формування мотивації до вивчення математики та демонстрації того, що ця дисципліна охоплює не лише числові операції та складні обчислення, а й містить цікаві та змістовні завдання, доступні для опанування в будь-якому класі. У ході роботи використовувалися як електронні освітні ресурси, так і програмне забезпечення, що не потребує доступу до мережі Інтернет.

У процесі підготовки до занять стало очевидним, що значна кількість програмних засобів, які застосовувалися на різних етапах уроку, спричиняє втрату часу на пошук потрібного завдання. Ефективним розв'язанням цієї проблеми виявився авторський програмний інструмент «Конструктор інтерактивних плакатів», особливості та принцип роботи з яким були детально розглянуті у попередніх дослідженнях. Використання цього засобу дало можливість створювати інтерактивні плакати для кожного уроку, систематизувати та впорядкувати завдання, інтегрувати всі розроблені матеріали й забезпечити їх постійну доступність під час навчального процесу. Наведемо приклади інтерактивних плакатів. За кожною «іконкою» міститься посилання та ті методичні матеріали, які ми плануємо розглядати з учнями на уроці. При наведенні курсору мишки до «іконки» з'являється короткий напис, який описує зміст вкладеного матеріалу.

На інтерактивному плакаті (*Рис. 1*), ми бачимо, піднесений курс до іконки «Цікавинка». За нею прихована історична довідка в рамках

теми рівнянь. Розроблена ця картинка (*Рис. 2.*) за допомогою Canva.

Рис. 1. Інтерактивний плакат «Лінійні рівняння» 7 класу

Рис. 2. «Цікавинка» створена в Canva

Інтерактивний плакат з геометрії також містить багато завдань, розроблених за допомогою різних комп'ютерних засобів. Для прикладу курсор миші піднесли до «іконки», яка відразу демонструє посилання «Kahoot!» (*Рис. 3.*). При натисканні на «іконку» ми перейдемо до цікавої інтерактивної гри на швидкість розв'язання задач з поданої теми.

Рис. 3. Інтерактивний плакат «Рівнобедрений трикутник» 7 клас

Інтерактивний плакат з алгебри 8 клас (*Рис. 4.*). Домашнє завдання запропоновано зробити на онлайн платформі «На урок». При натисканні на іконку відкриється посилання до проходження тестів. При натисканні на кожний елемент відбувається перехід до тих завдань і тих посилань, які ми заздалегідь підготували та внесли до плакату.

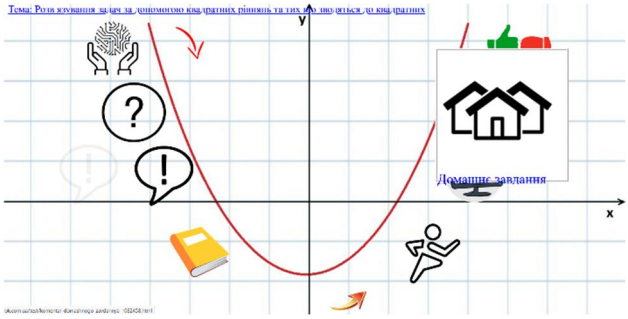

Рис. 4. Інтерактивний плакат «Розв'язування задач за допомогою квадратних рівнянь та тих, що зводяться до них» 8 клас алгебра

Ми проводили заняття з математики в 7–9 класах. Навчальний матеріал у частини груп подавався відповідно до розробленої нами методики використання комп'ютерних засобів. В інших класах навчання здійснювалося за традиційною методикою із використанням звичних засобів навчання. Вчителі, залучені до експерименту, наголосили, що впровадження запропонованих нами дидактичних інструментів сприяє посиленню пізнавального інтересу школярів, формуванню стійкої мотивації до навчання, а також підвищенню рівня їхніх навчальних досягнень. Крім того, створені нами структурно-логічні схеми подання навчального матеріалу роблять процес опанування математичних дисциплін більш змістовним, доступним та ефективним.

Вчителі, що брали участь в експерименті, підкреслюють, що застосування створених і запропонованих нами дидактичних засобів сприяє підвищенню пізнавального інтересу, мотивації до навчання, а також зростанню рівня знань учнів та роблять процес вивчення математики більш цікавим, продуктивним, простим.

У класах, де вивчення математики відбувалось із застосуванням традиційних методичних підходів, мотивація та інтерес учнів до уроків залишилися на попередньому рівні. У тих же класах, де вивчення математики відбувалось з використанням комп'ютерних засобів, спостерігалась позитивна динаміка. Учням сподобалось, що в навчальному процесі використовуються звичні їм сучасні технічні засоби. Це не лише викликало в них інтерес, а й демонструвало учням, що використовувати девайси можна і в освітніх цілях.

Оцінювання результатів експериментальної роботи здійснювалося за кількома методиками. Рівні інтересу до вивчення алгебри та геометрії, а також успішність засвоєння навчального матеріалу визначалися за розробленими нами шкалами самооцінки цікавості та успішності, створеними на основі шкали Лайкерта. Мотиви навчальної діяльності школярів діагностувалися

за методикою В. Галузяк (Галузяк, 2007, с. 172–174), а рівень математичної тривожності – за адаптованим нами варіантом методики Ю. Закарія *«Шкала математичної тривожності»* (Zakariya, 2021, p. 322).

Отримані результати свідчать про суттєве зростання пізнавального інтересу в експериментальних класах. У контрольних групах було зафіксовано лише незначне підвищення, що може пояснюватися, з одного боку, специфікою тематики уроків та її практичною спрямованістю, а з іншого – тим, що учні обох груп у межах одного навчального закладу активно спілкуються між собою та обмінюються враженнями про навчальний процес у позаурочний час.

Висновки. Проведений аналіз засобів другого та третього рівнів інтерактивності засвідчив, що їх комплексне застосування сприяє підвищенню якості навчального процесу, стимулює пізнавальну активність учнів, формує стійку мотивацію до вивчення математики та знижує рівень математичної тривожності. Результати експериментальної роботи підтверджують ефективність інтерактивних комп'ютерних засобів у практиці сучасної школи, зокрема за умови інтеграції авторських дидактичних матеріалів, таких як інтерактивні плакати. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на створення адаптивних моделей використання цифрових ресурсів у різних освітніх середовищах і розроблення методичних рекомендацій для педагогів.

Список використаних джерел

Глазова, В., & Бородаченко, М. (2023). Методика застосування дидактичних ігор під час уроків математики засобами ІКТ: інформатика та методика її навчання. *Збірник наукових праць фізико-математичного факультету ДДПУ*. 13, 62–67. DOI: https://doi.org/10.31865/2413-26672415-3079132023295350

Грицай, Я. Г. (2025). Цифрові інструменти для формувального оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 3 (222), 80–84. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-80-84

Галузяк, В. М., Сметанський, М. І., & Шахов, В. І. (2007). Педагогіка: *навчальний посібник*. 4-те вид., випр. і допов. Вінниця: Держ. картогр. ф-ка. 400 с.

Таблер, Т. (2025). Огляд та класифікація онлайн-сервісів для підтримки процесів математичного моделювання. *Сучасні проблеми моделювання*. 28, 149–164. DOI: https://doi.org/10.33842/2313-125X-2025-30-149-164

Федоренко, О., & Кот, М. (2023). Електронні освітні ресурси для викладання математики в основній школі. *Технології електронного навчання*. 7, 23–32. URL: https://texel.ddpu.edu.ua/index.php/texel/article/view/64

Zakariya, Y. F., Barattucci, M. Development of mathematics motivation scale: a preliminary exploratory study with a focus on secondary school students. *International Journal of Progressive Education.* 2021. Vol. 17, No. 1. P. 314–324.

References

Hlazova, V., & Borodachenko, M. (2023). Metodyka zastosuvannia dydaktychnykh ihor pid chas urokiv matematyky zasobamy IKT: informatyka ta metodyka yii navchannia. *Zbirnyk naukovykh prats fizyko-matematychnoho fakultetu DDPU*, (13), 62–67. https://doi.org/10.31865/2413-2667-2415-3079-13-2023-295-350 [in Ukrainian]

Hrytsai, Ya. H. (2025). Tsyfrovi instrumenty dlia formuvalnoho otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen zdobuvachiv osvity zakladiv zahalnoi serednoi osvity. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 3 (222), 80–84. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-80-84 [in Ukrainian]

Haluziak, V. M., Smetansky, M. I., & Shakhov, V. I. (2007). *Pedahohika* (4th ed.). Vinnytsia: Derzhavna kartohrafichna fabryka. [in Ukrainian]

Tabler, T. (2025). Ohliad ta klasyfikatsiia onlain-servisiv dlia pidtrymky protsesiv matemtychnoho modeliuvannia. *Suchasni problemy modeliuvannia*, (28), 149–164. https://doi.org/10.33842/2313-125X-2025-30-149-164 [in Ukrainian]

Fedorenko, O., & Kot, M. (2023). Elektronni osvitni resursy dlia vykladannia matematyky v osnovnii shkoli. *Tekhnolohii elektronnoho navchannia*, 7, 23–32. Retrieved from https://texel.ddpu.edu.ua/index.php/texel/article/view/64 [in Ukrainian]

Zakariya, Y. F., & Barattucci, M. (2021). Development of mathematics motivation scale: A preliminary exploratory study with a focus on secondary school students. *International Journal of Progressive Education, 17* (1), 314–324. [in English]

Відомості про автора:
Таблер Тетяна Іванівна
tabler1988@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-227-235

Матеріал надійшов до редакції 14. 11. 2025 р.
Прийнято до друку 19. 11. 2025 р.

Information about the author:
Tabler Tetiana Ivanivna
tabler1988@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-227-235

Received at the editorial office 14. 11. 2025.
Accepted for publishing 19. 11. 2025.

УДК 378:016:81]:316.445.5

МОВЛЕННЄВІ НАВИЧКИ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Ульяна Чайковська

Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»

Анотація:
Мовленнєві навички сьогодні постають не лише інструментом комунікації, а й ключовою умовою професійної мобільності випускників вищої школи, які входять у динамічний, мінливий ринок праці. У статті проаналізовано, як володіння мовленнєвими засобами впливає на здатність молодого фахівця адаптуватися до трансформацій професійного середовища, опановувати нові ролі, комунікувати в міждисциплінарних командах та ефективно репрезентувати себе в конкурентних умовах. Особливу увагу приділено взаємозв'язку між усним і писемним професійним мовленням, риторичною культурою, навичками аргументації, цифровою мовленнєвою поведінкою та вмінням працювати з інформацією в полікодовому середовищі. У статті проведено огляд сучасних досліджень, що висвітлюють роль комунікативної компетентності в професійному розвитку, визначено ключові тенденції у викладанні дисциплін мовного спрямування та окреслено перспективи інтеграції мовленнєвих практик у підготовку фахівців різних галузей.

Ключові слова:
мовленнєві навички; професійна мобільність; комунікативна компетентність; риторика; професійне мовлення.

Resume:
Chaikovska Uliana. Speech skills as a component of professional mobility of higher education graduates.
Speech skills today function not only as a tool of interpersonal interaction but also as a fundamental prerequisite for ensuring the professional mobility of higher education graduates entering an increasingly dynamic and unpredictable labour market. In the context of globalisation, digital transformation, and the growing complexity of professional communication, mastery of spoken and written language becomes a key factor influencing the adaptability, competitiveness, and long-term professional development of young specialists. The article examines how the ability to construct coherent utterances, formulate arguments, and adjust communicative strategies in accordance with situational and disciplinary requirements directly affects a graduate's capacity to navigate organisational changes, assume new professional roles, and maintain effective collaboration within interdisciplinary teams.
Particular attention is given to the multidimensional nature of professional discourse competence, which includes rhetorical culture, argumentation literacy, stylistic flexibility, and pragmatic sensitivity in face-to-face and virtual communication settings. The study analyses the mechanisms through which speech practices contribute to the development of soft skills, facilitate successful integration into professional communities, and support continuous learning throughout a specialist's career. The article also highlights the role of digital communication norms, multimodal literacy, and the ability to operate within polycode information environments, which increasingly shape modern professional interaction. The research incorporates an extended overview of contemporary scholarly approaches to communicative competence in the professional formation of students, focusing on both classical linguistic theories and current interdisciplinary studies.

Key words:
speech skills; professional mobility; communicative competence; rhetoric; professional discourse.

Постановка проблеми. У сучасних умовах стрімкої трансформації ринку праці, посилення міждисциплінарної взаємодії та цифровізації професійної комунікації мовленнєві навички стають ключовим ресурсом, що визначає рівень професійної мобільності випускників закладів вищої освіти. Проблема полягає в тому, що традиційні моделі підготовки фахівців недостатньо враховують комплексну природу мовленнєвої компетентності як інтегрованої складової професійного розвитку, а тому не забезпечують достатнього рівня комунікативної готовності молодих спеціалістів до роботи в багатовимірних, швидкозмінних і полікодових середовищах. Це породжує суперечність між зростаючими вимогами роботодавців до комунікативної культури фахівця та реальним рівнем оволодіння мовленнєвими вміннями у студентському середовищі. Розв'язання цієї проблеми пов'язане з низкою важливих наукових і практичних завдань, зокрема з необхідністю оновлення змісту професійно орієнтованої мовної освіти, інтеграції елементів риторики, критичного мислення, цифрової грамотності та формування готовності до ефективної комунікації в різних професійних ролях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання зв'язку між мовленнєвою компетентністю та професійною мобільністю активно досліджується у низці гуманітарних і соціальних наук. Українська наукова традиція представлена працями Л. Мацько, яка наголошує на професійній культурі мовлення як важливому чиннику інтелектуальної сформованості фахівця, та Н. Бабич, що досліджує мовленнєві стратегії у професійному дискурсі студентів. Аналіз сучасних наукових і методичних джерел щодо формування мовленнєвої компетентності свідчить про те, що ця проблема перебуває у центрі уваги численних українських дослідників та розглядається ними з різних аспектів. Учені приділяють увагу теоретичним основам розвитку мовлення, досліджуючи сутність і структуру мовленнєвої компетентності (В. Бадер, О. Біляєв, М. Вашуленко, О. Мельничайко, М. Пентилюк, К. Пономарьова, О. Савченко). Загалом науковий дискурс демонструє зростаючу увагу до мовленнєвої компетентності як складової soft skills та як предиктора професійної мобільності, але водночас вказує на потребу в розширеному міждисциплінарному аналізі цієї проблеми.

Формулювання цілей статті. Метою статті є з'ясування ролі мовленнєвих навичок у формуванні професійної мобільності випускників закладів вищої освіти, визначення ключових чинників, що впливають на розвиток комунікативної компетентності майбутніх фахівців, а також окреслення шляхів удосконалення мовленнєвої підготовки студентів у контексті сучасних освітніх викликів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мовленнєві навички сьогодні не можна розглядати виключно як інструмент щоденного міжособистісного спілкування, адже вони набувають ролі ключового чинника професійної мобільності випускників закладів вищої освіти. В умовах глобалізації, інтеграції української освіти у світовий освітньо-професійний простір та зростання вимог до компетентності фахівців сучасного ринку праці, здатність володіти мовою на високому рівні стає однією з визначальних умов конкурентоспроможності. Мовленнєві навички формують основу для комунікативної компетентності, яка охоплює не лише володіння мовними структурами, а й уміння ефективно застосовувати їх у професійній діяльності, керуючись етичними, соціальними та прагматичними нормами спілкування. У цьому контексті мовлення виступає універсальним засобом реалізації професійної мобільності, оскільки забезпечує здатність до адаптації, самопрезентації та інтеграції у різні професійні середовища.

Формування мовленнєвих навичок передбачає роботу на кількох рівнях. Фонетичний рівень, що включає артикуляцію, інтонацію, ритміку та темп мовлення, забезпечує зрозумілість висловлювань і підвищує ефективність комунікації у професійній сфері. Наприклад, під час проведення презентацій на міжнародних конференціях або при веденні переговорів із іноземними партнерами, навіть незначні фонетичні помилки можуть знижувати рівень довіри до спікера та створювати перешкоди для ефективного обміну інформацією. Лексичний і граматичний рівні є основою для точного та адекватного використання професійної термінології, формування аргументованих висловлювань та складання письмових документів. Для прикладу, випускник юридичного факультету, який добре володіє термінологією та здатен грамотно формулювати правові позиції, має значно більші шанси на успішну кар'єру в адвокатурі, міжнародних правозахисних організаціях або державних структурах.

Стилістичний рівень мовлення визначає відповідність комунікативних засобів конкретній професійній ситуації. Так, офіційно-діловий стиль використовується під час підготовки службових звітів, протоколів, ділових листів, науково-публіцистичний – під час публікації наукових статей, а технічний – при передачі складних технологічних або наукових даних. Вміння гнучко переходити між стилями, адаптуючи мовлення до потреб аудиторії, є невід'ємною складовою професійної мобільності. Прагматичний рівень мовленнєвої компетентності передбачає усвідомлене використання мовних засобів для досягнення комунікативної мети, включаючи вміння переконувати, мотивувати, впливати на поведінку та прийняття рішень співрозмовників. Це стає особливо актуальним у сфері менеджменту, маркетингу, дипломатії та освіти.

Практичні приклади демонструють, що мовленнєві навички прямо впливають на кар'єрні перспективи випускників. Випускник факультету економіки та менеджменту, який успішно володіє діловою англійською, може брати участь у міжнародних проектах, проводити переговори з іноземними партнерами та представляти компанію на глобальних форумах. Аналогічно, випускник інженерного факультету, який вміє зрозуміло і доступно пояснювати складні технічні процеси нетехнічній аудиторії, отримує можливість працювати у сфері управління проєктами, консалтингу або навчання персоналу, що суттєво розширює його професійну мобільність. У сфері освіти мовленнєві навички визначають ефективність викладацької діяльності, оскільки здатність правильно і структуровано доносити знання, аргументувати і мотивувати студентів безпосередньо впливає на результати навчання та педагогічну компетентність.

Слід зазначити, що розвиток мовної особистості студентів значною мірою залежить від мотивів навчальної діяльності, які спонукають їх не лише до засвоєння лінгвістичних знань, а й до активного застосування цих знань у практичній мовленнєвій діяльності. Мотиви навчання виступають ключовим регулятором поведінки здобувачів освіти, визначають рівень їхньої зацікавленості та залученості в освітній процес, а також стимулюють прагнення до самовдосконалення та формування професійних компетентностей.

У структурі мотивів розвитку мовної особистості можна виділити декілька взаємопов'язаних груп. До першої належать суспільно-політичні мотиви, що проявляються у прагненні студента активно брати участь у громадському житті, розуміти роль мови як інструменту комунікації та соціальної взаємодії, усвідомлювати важливість мовної культури для розвитку суспільства. Друга група включає професійно-ціннісні мотиви, які орієнтовані на досягнення високого рівня фахової компетентності та здатності ефективно

комунікувати в професійному середовищі. Особливу роль відіграють мотиви соціального престижу та громадянського обов'язку, що стимулюють студента до дотримання мовних норм, етики спілкування та формування позитивного іміджу мовної особистості.

Комунікативні мотиви виступають окремою важливою групою, оскільки вони безпосередньо пов'язані з потребою студента у взаємодії з іншими людьми, обміні інформацією та здатності до міжособистісного впливу через мову. Крім того, розвиток мовної особистості стимулюють мотиви самовдосконалення та самовиховання, прагнення до глибшого розуміння мовних явищ, підвищення власної мовленнєвої майстерності та формування навичок критичного аналізу власного мовлення. Не менш важливими є мотиви поваги до інших, що визначають здатність коректно та адекватно взаємодіяти у різних соціальних і професійних контекстах, а також утилітарні мотиви, які пов'язані з практичною користю мовних знань у навчанні, професійній діяльності та соціальному житті (Пентилюк, 2011).

Наукові дослідження підтверджують, що мовленнєві навички пов'язані не лише з професійною, а й із соціальною мобільністю. Так, опитування роботодавців у сфері міжнародного бізнесу показують, що більшість успішних кандидатів відзначаються високим рівнем комунікативної компетентності, включаючи володіння професійною термінологією, навичками презентації та здатністю до міжкультурної комунікації. Дослідження у сфері педагогіки і психології професійної діяльності також вказують, що мовленнєві навички сприяють розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей та здатності до аргументованого вирішення проблем, що є невід'ємними складовими професійної мобільності. Наприклад, студент медичного факультету, який володіє вмінням правильно і зрозуміло пояснити пацієнту алгоритм лікування, значно ефективніше виконує професійні обов'язки і підвищує довіру до себе з боку колег та пацієнтів, що відкриває можливості для професійного зростання.

У своєму дослідженні С. Сафарян підкреслює, що у сучасній лінгводидактиці виділяють три основні підходи до формування мовної особистості. Перший підхід ґрунтується на трирівневій організації мовної особистості, що передбачає системне уявлення про взаємозв'язок різних складових мовленнєвої компетентності та їх інтеграцію у цілісну структуру. Другий підхід акцентує увагу на сукупності умінь і готовностей мовної особистості до виконання різноманітних видів мовно-мислительних завдань, а також на здатності реалізовувати різні комунікативні ролі у професійному та соціальному середовищі. Третій підхід є більш комплексним і представляє собою спробу моделювання мовної особистості у тривимірному просторі, що охоплює: по-перше, рівневу структуру мови, включно з фонетичними, граматичними та лексичними компонентами; по-друге, різновиди мовної діяльності, зокрема говоріння, слухання, читання та письмо; по-третє, різні ступені оволодіння мовою, що дозволяють відобразити прогрес у розвитку мовленнєвої компетентності студента.

Таке бачення мовної особистості дозволяє не лише теоретично окреслити структуру мовленнєвих умінь, а й розробляти практичні методики навчання, які спрямовані на інтеграцію когнітивних, комунікативних та соціокультурних складових мовної діяльності. Крім того, тривимірне моделювання мовної особистості дає змогу враховувати індивідуальні особливості студентів, визначати оптимальні шляхи розвитку мовленнєвої компетентності та проектувати навчальні завдання таким чином, щоб вони одночасно сприяли вдосконаленню технічних мовних навичок і формуванню здатності до ефективної комунікації у різних професійних і соціальних контекстах (Сафарян, 2021, с. 261-267).

Важливо також зазначити роль міждисциплінарного підходу у формуванні мовленнєвої компетентності. Сучасні освітні програми інтегрують знання з фахових дисциплін із тренінгами з публічного мовлення, презентаційними вправами, кейс-стадіями та імітаційними моделями професійних ситуацій. Такий комплексний підхід дозволяє студенту не лише отримати теоретичні знання, а й набути практичних навичок, що відповідають реальним вимогам професійної діяльності. Наприклад, проведення тренінгів із ділового спілкування для студентів факультету інформаційних технологій дозволяє майбутнім фахівцям краще взаємодіяти з клієнтами, пояснювати технічні нюанси проєктів та брати участь у міждисциплінарних командах, що безпосередньо впливає на їхню професійну мобільність.

Формування мовленнєвої компетентності у студентів відбувається не лише в процесі традиційних аудиторних занять, а й через системну реалізацію продуктивного лінгводидактичного інструментарію, який виступає технологічною основою навчального процесу. Такий інструментарій являє собою комплексну систему, до складу якої входять методи, прийоми, форми та засоби навчання, що взаємопов'язані й спрямовані на забезпечення цілісного розвитку мовленнєвої компетентності. Методи навчання, у цьому контексті, не

обмежуються окремими вправами чи техніками; вони пронизують усю діяльність викладача та визначають структуру і логіку навчального процесу на всіх його етапах.

Входження України до світового освітнього простору базується на сучасних підходах до навчання, у центрі яких – гуманізація освіти та орієнтація на потреби й розвиток особистості здобувача. У таких умовах використання цифрових освітніх технологій повинно спиратися на низку принципів, що забезпечують їхню ефективність і відповідність сучасним вимогам. Передусім важливо, щоб застосування технологій було цілеспрямованим і обґрунтованим, а мета їх використання – чітко окресленою.

Не менш значущим є узгодження комп'ютерних програм з іншими педагогічними засобами, що гарантує цілісність освітнього процесу та гармонійне поєднання різних навчальних ресурсів. Технології мають включати лише ті елементи, які здатні забезпечити високу якість навчання й відповідати загальній методиці проведення заняття. Поряд із цим важливо створювати умови для індивідуалізації освітньої траєкторії, надаючи студентам можливість працювати у власному темпі та враховувати їхні потреби (Клочко, 2016).

На етапі планування навчальної діяльності викладач прогнозує результати взаємодії студентів, визначає очікувані результати, формулює цілі та завдання заняття з урахуванням рівня підготовки аудиторії. Проєктування навчальної діяльності передбачає створення лінгводидактичного задуму, який охоплює концептуальну ідею заняття, модель взаємодії учасників освітнього процесу, очікуваний результат та конкретизовані навчальні цілі. Такий підхід забезпечує чітку орієнтацію на кінцевий результат, дозволяє формувати навчальну траєкторію та забезпечує планування активностей, спрямованих на розвиток усіх компонентів мовленнєвої компетентності: лексико-граматичної точності, стилістичної адекватності, когнітивної та прагматичної гнучкості.

Реалізація методів у процесі аудиторної роботи здійснюється через суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача та студентів, що передбачає активне включення студентів у навчальний процес, стимулювання їхньої самостійності, критичного мислення та рефлексії. Під час виконання практичних завдань студенти застосовують мовні засоби в різних комунікативних контекстах, набувають навичок аргументованого висловлювання, ведення дискусій, публічних виступів і роботи з текстом, що сприяє формуванню цілісної мовленнєвої компетентності.

Не менш важливим етапом є рефлексія, яка дозволяє порівняти запланований результат із фактичними досягненнями студентів. Рефлексивна діяльність сприяє усвідомленню процесу навчання, виявленню сильних і слабких сторін у власних мовленнєвих навичках та розвитку здатності до самокорекції й саморегуляції. Вона забезпечує циклічність навчання, коли отримані результати стають основою для корекції методів, прийомів і форм роботи на наступних заняттях.

Таким чином, розвиток мовленнєвої компетентності у студентів є результатом комплексного поєднання стратегічного планування, технологічної організації навчального процесу, інтерактивної взаємодії та рефлексивного аналізу. Продуктивне використання лінгводидактичного інструментарію дозволяє забезпечити цілісне формування мовних навичок, адаптованих до сучасних професійних і міжособистісних вимог, і створює умови для розвитку когнітивної, комунікативної та соціальної компетентності студентів.

Формування мовної особистості у студентів передбачає не лише оволодіння певним обсягом знань, умінь і навичок, а й розвиток усвідомленого та відповідального ставлення до власного мовлення. Це включає прагнення до активного спілкування українською мовою, критичне оцінювання власних висловлювань і систематичну роботу над вдосконаленням мовних навичок. Такий процес є невід'ємною складовою національного виховання майбутнього фахівця-філолога, який здатен не лише засвоїти основи мовленнєвої культури, а й стати повноцінною мовною особистістю, здатною творчо й адекватно застосовувати мову в різних комунікативних та професійних контекстах.

О. Семеног підкреслює, що цей процес включає усвідомлення студентом значущості культури мовлення у майбутній професійній діяльності, зростання інтересу до власних можливостей у сфері самоосвіти, самовдосконалення та самоконтролю, а також формування національно-мовної самосвідомості. Важливим аспектом є розвиток мовного чуття, яке дозволяє відчувати стилістичні та семантичні нюанси мови, а також набуття навичок дотримання норм української літературної мови і вміння ефективно користуватися її виражальними засобами для досягнення різних комунікативних цілей. У результаті студент-філолог набуває комплексної мовленнєвої компетентності, що охоплює не лише технічну сторону мовлення, а й його культурний, етичний та соціальний виміри, формуючи високий рівень професійної і громадянської мобільності (Семеног, 2005).

Мовленнєві навички також відіграють ключову роль у розвитку емоційного інтелекту та міжособистісної взаємодії. Здатність правильно

обирати слова, тон, аргументи та невербальні сигнали впливає на ефективність командної роботи, вирішення конфліктів та мотивацію колег. Наприклад, у проєктних групах ІТ-компаній успішність спільної роботи часто визначається не стільки технічними знаннями, скільки здатністю до чіткої та конструктивної комунікації. У цьому контексті мовленнєві навички виступають як соціальний капітал, який забезпечує успішну інтеграцію випускників у професійні мережі, підвищує довіру колег та керівництва, створює передумови для кар'єрного зростання.

Висновки. Таким чином, мовленнєві навички є фундаментальною складовою професійної мобільності випускників вищої школи. Вони визначають здатність адаптуватися до різних професійних ситуацій, підвищують конкурентоспроможність на національному та міжнародному ринку праці, сприяють розвитку критичного мислення, міжособистісної комунікації та соціальної мобільності. Інтеграція системного формування мовленнєвої компетентності у навчальні програми вищих навчальних закладів є стратегічно важливим завданням, оскільки забезпечує підготовку фахівців, здатних не лише до набуття знань, а й до їх практичного застосування, що безпосередньо впливає на їхню професійну ефективність і мобільність.

На завершення варто підкреслити, що мовленнєві навички є не лише інструментом професійної діяльності, а й механізмом соціальної адаптації та інтеграції у глобальний професійний простір. Системне формування цих навичок у процесі вищої освіти дозволяє випускнику стати не лише кваліфікованим фахівцем у своїй сфері, а й мобільним, комунікабельним і конкурентоспроможним професіоналом, здатним до саморозвитку та ефективної взаємодії у будь-якому професійному середовищі.

Список використаних джерел

Ващило О. В. Особливості формування комунікативної компетенції в говорінні студентів магістратури технічних спеціальностей. *Наукові записки НДУ ім. Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2015. № 5. С. 123-128.

Дроздова Ю. В., Дубініна О. В. Концептуальні підходи до визначення «soft skills» у сучасних освітніх та професійних моделях. Soft skills – невід'ємні аспекти формування конкурентоспроможності студентів у XXI столітті: тези міжвуз. наук.-метод. семінару (м. Київ, 21 лютого 2020 р.). Київ. 2020. С. 31-34.

Клочко О. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в аграрній освіті. *Вісник Черкаського університету*. 2016. № 11. С. 84-91

Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: посіб. / за ред. М.І. Пентилюк. Київ: Ленвіт. 2011. 366 с

Сафарян С. І. Розвиток мовної особистості учня на уроках зарубіжної літератури. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного ун-ту ім. Івана Франка. 5 (35). 2021. С. 261-267.

Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: ВВП «Мрія» ТОВ. 2005. 404 с.

Черемська О. Формування мовної і комунікативної компетенцій мовної особистості у вищій школі. *Вища школа*. 2010. № 12. С. 63-72.

References

Vashchylo, O. V. (2015). Peculiarities of forming communicative competence in speaking among Master's students of technical specialties. Scientific Notes of NDU named after Hohol. Psychological and Pedagogical Sciences Series, 5, P. 123–128. [in Ukrainian]

Drozdova, Yu. V., & Dubinina, O. V. (2020). Conceptual approaches to defining "soft skills" in modern educational and professional models. In Soft skills as integral aspects of forming students' competitiveness in the 21st century: Proceedings of the inter-university scientific-methodological seminar (pp. 31–34). Kyiv. [in Ukrainian]

Klochko, O. V. (2016). Use of information and communication technologies in agrarian education. Bulletin of Cherkasy University, 11, P. 84–91. [in Ukrainian]

Pentyluk, M. I. (Ed.). (2011). Workshop on the methodology of teaching the Ukrainian language in general educational institutions: A modular course. Kyiv: Lenvit. [in Ukrainian]

Safarian, S. (2025). Development of a student's linguistic personality at literature lessons. Retrieved November 16, 2025, from https://mova.ipo.kubg.edu.ua/movna-osobystist [in Ukrainian]

Semenoh, O. M. (2005). Professional training of future teachers of the Ukrainian language and literature (Monograph). Sumy: Mriya. [in Ukrainian]

Cheremska, O. (2010). Formation of linguistic and communicative competences of a linguistic personality in higher education. Vyshcha Shkola, 12, P. 63–72. [in Ukrainian]

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: 10.33842/22195203-2025-35-136-236-240

Матеріал надійшов до редакції 09. 11. 2025 р.
Прийнято до друку 19. 11. 2025 р.

Information about the author:
Chaikovska Uliana Vitaliivna
ulyanaachaikovska@gmail.com
Higher education institution «Podillia State University»
12 Shevchenka Street, Kamianets-Podilsky,
Khmelnytsky Region, 32316, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-236-240

Received at the editorial office 09. 11. 2025.
Accepted for publishing 19. 11. 2025.

УДК 37.014.54:004.8

ІНТЕГРАЦІЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Анна Яцишин, Олександр Буров, Людмила Кондратова

Інститут цифровізації освіти НАПН України

Анотація:
У публікації розглянуто особливості інтеграції генеративного штучного інтелекту у професійний розвиток менеджерів освіти. Описано вплив генеративного штучного інтелекту на управлінську діяльність менеджерів освіти, зокрема потенціал штучного інтелекту для автоматизації рутинних завдань, оптимізації управлінських процесів, підвищення ефективності прийняття рішень та розвитку цифрових компетентностей керівників закладів освіти. Наголошено на необхідності етичного використання технологій, зокрема забезпечення прозорості, підзвітності та безпеки даних. Визначено нові компетентності, що формуються завдяки застосуванню штучного інтелекту, серед яких робота з аналітикою даних, використання персоналізованих платформ професійного зростання та оцінювання результатів діяльності інтелектуальних систем. Зроблено висновок, що інтеграція генеративного штучного інтелекту є ключовим чинником розвитку сучасного освітнього менеджменту, проте потребує відповідальної підготовки та дотримання етичних і правових норм.

Ключові слова:
генеративний штучний інтелект; менеджер освіти; управління закладом освіти; професійний розвиток; цифрова компетентність.

Resume:
Yatsyshyn Anna, Burov Oleksandr, Kondratova Liudmyla. Integrating artificial intelligence into the professional development of education managers.
The publication examines the features of integrating generative artificial intelligence into the professional development of education managers. The impact of AI on the management activities of education managers and the main areas of its application are analyzed, namely for automating administrative functions and routine tasks, for improving the quality of decision-making and developing education policies, for supporting strategic planning, for communication support for students and community involvement, for pedagogical innovations and inclusion. The impact of generative artificial intelligence on the management activities of education managers is described, in particular, the potential of artificial intelligence for automating routine tasks, optimizing management processes, increasing the efficiency of decision-making and developing digital competencies of heads of education institutions. The need for ethical use of technologies is emphasized, in particular, ensuring transparency, accountability and data security. The key areas of implementing artificial intelligence in the management of an education institution include: increasing administrative efficiency, decision-making, personalized learning and inclusion. New competencies that are formed through the use of artificial intelligence are identified, including working with data analytics, using personalized professional growth platforms, and evaluating the performance of intelligent systems. It is concluded that the integration of generative artificial intelligence is a key factor in the development of modern education management, but requires responsible training and compliance with ethical and legal norms.

Key words:
generative artificial intelligence; education manager; management of an educational institution, professional development, digital competence.

Постановка проблеми**.** Сучасний розвиток штучного інтелекту (ШІ) істотно змінює освітнє середовище, зокрема практики управління та лідерства у сфері освіти. ШІ дедалі активніше інтегрується у діяльність закладів освіти, допомагаючи керівникам приймати обґрунтовані рішення, удосконалювати адміністративні процеси та покращувати навчально-методичну діяльність. Інструменти ШІ дозволяють автоматизувати рутинні завдання, аналізувати дані успішності учнів та розробляти персоналізовані стратегії навчання. Наприклад, сучасні алгоритми здатні виявляти закономірності у відвідуваності, поведінці та результатах навчання, що надає змогу ефективніше реагувати на проблемні ситуації. Системи на базі ШІ оптимізують планування, бюджетування та розподіл ресурсів, що дозволяє керівникам зосередитися на стратегічному розвитку освітніх установ. Водночас інтеграція ШІ у сферу освітнього лідерства супроводжується низкою викликів. З огляду на це, керівники освітніх закладів повинні забезпечувати не лише ефективність використання новітніх інструментів, а й формувати етичні рамки їх застосування. Важливою стає потреба у розвитку цифрової грамотності та професійної компетентності управлінців, адже лише поєднання технологічних можливостей та відповідального управління здатне мінімізувати потенційні ризики.

A. Göçen, M. Akın Bulut та A. Yurdunkulu (2025) наголошують, що впровадження ШІ у шкільному та університетському управлінні відкриває нову еру лідерства, де технології не лише автоматизують рутинні процеси, а й сприяють стратегічному плануванню та прогнозуванню освітніх тенденцій. Генеративний ШІ у цьому контексті має потенціал виходити за межі адміністративних функцій і забезпечувати більш адаптивне освітнє середовище. Йдеться, зокрема, про використання адаптивних навчальних платформ, які підлаштовуються під потреби конкретного учня, або про аналітичні системи, що дозволяють керівникам вчасно виявляти критичні зміни у навчальному процесі.

Наразі особливе значення інтеграція ШІ має для освіти дорослих, разом з професійним розвитком керівників освіти. Серед ключових викликів виокремлюється формування критичного мислення у слухачів, створення національної політики у сфері ШІ, а також

забезпечення готовності викладачів до впровадження цифрових технологій у навчальний процес. На державному рівні потреба у професійному розвитку педагогів і науково-педагогічних працівників закріплена у нормативних документах («*Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників*», 2019), де підкреслюється важливість постійного підвищення кваліфікації для забезпечення якості освіти. Крім того, ухвалена у 2024 році «Концепція державної програми з використання технологій ШІ у пріоритетних галузях економіки» акцентує на необхідності формування цифрових компетентностей освітян та їхньої здатності розробляти й впроваджувати технологічні інновації.

Всупереч значному інтересу до можливостей ШІ, дослідження вказують і на обмеження цих технологій. Зокрема, у вищій освіті ШІ не здатний повністю замінити складні когнітивні функції, пов'язані з критичним мисленням, креативністю та академічною автономією. Приклади технологічних збоїв, як-от невдача чат-бота чи аварії транспортних засобів на автопілоті, демонструють небезпеку надмірної довіри алгоритмічним рішенням. Університети та школи повинні зберігати баланс між впровадженням інновацій та дотриманням етичних принципів, не допускаючи монополізації знань чи втрати академічної свободи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури щодо сучасних підходів до використання ШІ в освітньому середовищі, дослідження зарубіжного й вітчизняного досвіду інтеграції ШІ в управління освітою, а також розгляд особливостей професійного розвитку менеджерів освіти є важливим для проведення нашого дослідження. Такий аналіз дає змогу систематизувати існуючі наукові підходи, виявити провідні тенденції та проблемні зони, визначити ефективні практики і перспективні напрями впровадження інноваційних технологій. Крім того, він створює основу для обґрунтованого порівняння національного та міжнародного досвіду, що сприяє адаптації кращих практик до специфіки освітньої системи України та розробці науково виважених стратегій розвитку управлінських процесів у сфері освіти.

У книзі зарубіжних авторів W. Holmes, M. Bialik та C. Fadel «Штучний інтелект в освіті: обіцянки та наслідки для викладання і навчання» (2019) зазначено, що всупереч великих перспектив, можливості ШІ в освіті наразі перебільшені. Автори книги прагнуть знайти баланс між реальними можливостями та завищеними очікуваннями, описуючи розвиток технологій відповідно до моделі Gartner, яка відображає цикл їхнього впровадження: початковий ажіотаж, розчарування та поступове інтегрування у повсякденне життя. Структура книги базується на твердженні, що в освіті є лише дві основні проблеми: що викладати та як викладати. Відповідно, книга поділена на дві частини: одна зосереджена на змісті навчання, а інша – на методах викладання із застосуванням ШІ.

У публікації зазначено, що штучний інтелект активно впроваджується в освітні системи інших країн, причому вони не обмежуються лише генерацією навчального контенту, а використовуються системи забезпечення персоналізації та індивідуалізації навчання, автоматичного оцінювання учнів чи студентів, створення інтерактивних навчальних середовищ, використання віртуальних асистентів тощо. Наразі педагогічні працівники зацікавлені особливостями застосування штучного інтелекту, методикою його використання при викладанні та підвищенні кваліфікації, а також етичними і правовими аспектами його застосування всіма учасниками освітнього процесу. Тому, важливо доповнювати програми підвищення кваліфікації тематикою щодо застосування штучного інтелекту, що сприятиме розвитку їхньої цифрової компетентності.

Підтримуємо думку, висловлену у статті S. Popenici та S. Kerr, (2017) про те, що активне застосування штучного інтелекту у вищій освіті створює як нові можливості (доступність, навчання впродовж життя), так і серйозні виклики, пов'язані з етикою, приватністю, монополізацією знань. Швидкий темп технологічних інновацій та пов'язане з цим витіснення робочих місць, що широко визнається експертами у цій галузі, передбачає необхідність переосмислення ролі викладачів та педагогічних підходів у вищій освіті. Крім того, багато завдань, які зараз є основою викладацької практики у вищій освіті, можуть бути замінені ШІ-програмами, розробленими на основі складних алгоритмів. Однак ці алгоритми створюються програмістами, які можуть передавати власні упередження або приховані інтереси у процес управління освітніми системами. Університети мають критично осмислити роль ШІ, щоб зберегти свою місію розвитку знань і цінностей, переосмислити педагогічні моделі та підготувати випускників із компетентностями, які машини не здатні відтворити – уявою, креативністю та інноваційністю.

Інтелектуальні навчальні системи (Intelligent Tutoring Systems, ITS), які є однією з найпоширеніших сфер застосування ШІ в освіті, обговорюються у публікації. Інтелектуальні

навчальні системи забезпечують індивідуалізоване навчання, адаптуючи матеріал до рівня кожного студента та використовуючи алгоритми ШІ для оптимізації процесу засвоєння знань. Ці системи відстежують успіхи студентів, коригують рівень складності завдань, надають підказки та індивідуальний зворотний зв'язок. Такі системи мають значний потенціал для автоматизації навчального процесу, особливо у добре структурованих дисциплінах, таких як математика чи фізика, проте їх ефективне використання залежить від правильного педагогічного налаштування та врахування людського чинника.

У роботі О. Топузова та С. Алексєєвої (2024) описано можливості застосування штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стану. Важливим є розвиток цифрової грамотності здобувачів освіти, активне застосування цифрових інструментів в освітньому процесі, підготовка педагогів до використання технологій штучного інтелекту. До можливостей використання ШІ-інструментів у школах належать такі: індивідуалізоване навчання, автоматизація процесів та адміністративне управління, дистанційне навчання і електронні платформи, гейміфікація навчання, віртуальні наставники та асистенти, чат-боти, використання віртуальної та розширеної реальності тощо. Застосування штучного інтелекту є ключовим у розвитку навичок майбутнього, серед яких: соціальні навички та уміння взаємодіяти з інтелектуальними системами, використовуючи голосові асистенти, чат-боти та інші інтерфейси для спілкування, знання принципів машинного навчання, базові навички програмування, розвиток критичного мислення, креативні навички, які стають важливими в контексті створення нових інтелектуальних рішень та застосувань штучного інтелекту.

Дослідження М. Мар'єнко і В. Коваленко (2024) присвячене особливостям використання штучного інтелекту у навчанні природничо-математичних предметів у закладах загальної середньої освіти. Аналіз досвіду з використання ШІ в цій сфері відкриває нові можливості для покращення якості навчання та стимулювання інтересу учнів до вивчення природничо-математичних предметів. Зокрема, використання сервісів ШІ може допомогти вчителям створювати інтерактивні та персоналізовані навчальні матеріали, які краще відповідають потребам кожного учня. Також можливе використання адаптивних платформ, що пристосовані до рівня знань і навичок учнів, щоб забезпечити їм оптимальний рівень надання освітніх потреб і підтримки. Застосування сервісів ШІ може допомогти в покращенні результатів навчання, підвищенні мотивації учнів і розвитку їхнього критичного мислення та творчих навичок. До переваг впровадження сервісів ШІ у навчання природничо-математичних предметів відносимо: покращення навчальних результатів, підвищення мотивації учнів та економію часу вчителів.

В. Осадчий (2024) зазначає, що постійний розвиток цифрових технологій зумовлює необхідність їх переосмислення у сфері вищої освіти, зокрема в управлінських процесах. У дослідженні проаналізовано українські та міжнародні публікації (Google Академія, Scopus, Scopus AI), що висвітлюють сучасний стан і тенденції цифровізації, а також визначають ключові технології: аналітику даних, хмарні сервіси та штучний інтелект. Виокремлено переваги цифровізації управлінських процесів у закладах вищої освіти, серед яких ефективніше адміністрування, більш якісні освітні послуги та прийняття рішень. Водночас акцентовано на труднощах: недостатнє фінансування, низька цифрова компетентність учасників освітнього процесу, потреба у кваліфікованому персоналі та складність орієнтації у великій кількості технологій. Загалом підкреслено тенденцію до інтеграції цифрових інструментів у систему управління навчанням та подальшої цифрової трансформації освіти.

Зарубіжне колективне дослідження «Штучний інтелект в управлінні школою: нова ера лідерства» розкриває особливості інтеграції ШІ в освіту та демонструє значну трансформацію, що передбачає: переосмислення ролі шкільних управлінців від системних менеджерів до далекоглядних лідерів. Завдяки застосуванню ШІ в навчальному процесі, школи можуть створити більш динамічне та інклюзивне освітнє середовище, водночас гарантуючи, що технології покращують, а не применшують людські аспекти навчання. Однак цей прогрес має свою ціну. Впровадження інструментів на основі штучного інтелекту для підвищення ефективності роботи шкіл вимагає значних фінансових інвестицій та стратегічного планування, що покладає значний тягар та відповідальність на керівників освітніх установ та міністерства. Більше того, незважаючи на свої переваги, інструменти ШІ мають потенціал для розширення цифрового розриву, створюючи нерівність у доступі та можливостях, якщо вони не використовуються однаково всіма школами в регіонах. Звичайно ШІ сприяє персоналізації навчання та оптимізації адміністративних завдань, його ніколи не слід розглядати як заміну вчителів, які відіграють вирішальну роль у наданні емоційної підтримки та сприянні соціально-емоційному розвитку

учнів. Справжній успіх полягає у досягненні балансу – застосуванні ШІ для покращення освіти, одночасно зберігаючи незамінні людські зв'язки, які роблять навчання змістовним, етичним та глибоко впливовим.

У дослідженні I. Igbokwe (2024) вказано, що інтеграція штучного інтелекту в освітні системи пов'язана з низкою ризиків, серед яких упередженість, конфіденційність, прозорість і підзвітність. Керівники освітніх установ несуть відповідальність за їхнє врегулювання та впровадження етичних практик, що забезпечують справедливе й відповідальне використання ШІ. Дослідження підкреслює необхідність розробки етичних рекомендацій, механізмів виявлення упередженості, а також суворих протоколів захисту даних – від шифрування до системних аудитів. Лише усвідомлюючи ці ризики та обов'язки, керівники зможуть максимально використати потенціал ШІ для підвищення якості освітніх результатів і розвитку інклюзивного середовища.

Історично управління школою переважно спиралося на прийняття рішень людиною, адміністративну експертизу, офіційне законодавство та структуровані моделі лідерства. Наразі ШІ все більше застосовуються для вдосконалення шкільного управління та покращення процесу прийняття рішень. Від автоматизації рутинних завдань до надання глибоких, обґрунтованих аналітичних даних для стратегічного планування, ШІ започатковує нову еру в шкільному керівництві, яка визначається синергетичним партнерством між людським розумінням та інструментами ШІ. Інструменти ШІ тепер підтримують керівників шкіл, пропонуючи комплексні інструменти прийняття рішень і надаючи аналітичні дані для оптимізації функціонування школи.

У статті Yinying Wang (2021) досліджено роль штучного інтелекту в освітньому лідерстві, спираючись на міждисциплінарний аналіз літератури з інформатики, освітнього менеджменту, адміністративних наук, нейронауки та теорії прийняття рішень. Вона виходить із розуміння освітнього лідерства як процесу прийняття індивідуальних і колективних рішень, показуючи, що ШІ може підсилювати цей процес завдяки ефективності у зборі, обробці та аналізі даних у реальному часі. Разом із тим наголошується, що аналітичні можливості ШІ мають поєднуватися з людським судженням, керованим моральними цінностями, адже прийняття рішень на основі даних не завжди враховує етичний вимір. Тому оптимальною є симбіотична взаємодія: ШІ виступає інструментом для підсилення рішень, а людина – гарантом ціннісної й етичної відповідальності. У статті пропонується звертати особливу увагу на ризики упередженості та етично скомпрометованих рішень, а також формуються рекомендації для практиків і дослідників щодо критичного використання ШІ в освітньому лідерстві.

Оскільки цифрові технології постійно вдосконалюють і штучний інтелект розвивається потребують подальшого дослідження особливості інтеграції генеративного штучного інтелекту у професійний розвиток менеджерів освіти. Таким чином, інтеграція генеративного штучного інтелекту у професійний розвиток менеджерів освіти розглядається як стратегічний пріоритет, здатний трансформувати систему управління та підвищити ефективність освітніх процесів. Водночас цей процес вимагає комплексного підходу, що поєднує технологічні інновації з етичною відповідальністю, професійною підготовкою керівників та державними механізмами підтримки. Сучасні тенденції підтверджують: лише критичне й водночас конструктивне використання генеративного ШІ забезпечить його успішну інтеграцію у систему освіти, сприятиме розвитку інноваційних практик та підвищенню якості освітніх послуг.

Формулювання цілей статті. Мета дослідження: обґрунтування особливостей інтеграції генеративного штучного інтелекту у професійний розвиток менеджерів освіти з урахуванням можливостей автоматизації управлінських процесів, підвищення якості прийняття рішень та мінімізації ризиків використання інноваційних технологій.

Ця робота виконується згідно з програмою комплексного наукового дослідження «Використання генеративного штучного інтелекту на різних рівнях освіти для удосконалення педагогічних та управлінських практик» (підтеми «Використання генеративного штучного інтелекту в діяльності менеджерів освіти»), що належить до пріоритетних напрямів наукової та науково-технічної діяльності Інституту цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток технологій ШІ спричинив хвилю трансформацій у різних секторах, і освіта не є винятком. Водночас ШІ продовжує проникати в освітні системи і створює як безпрецедентні можливості, так і складні виклики для керівників закладів освіти. Інтеграція ШІ в управління освітніми установами має потенціал революціонізувати адміністративні процеси, покращити досвід викладання та навчання, а також змінити парадигми прийняття рішень. Від автоматизації рутинних завдань до забезпечення

персоналізованого навчального процесу, ШІ вже фундаментально змінює спосіб функціонування освітніх установ та виконання їхньої основної місії.

Проаналізуємо вплив ШІ на управлінську діяльність менеджерів освіти та основні напрямки його застосування:

а) автоматизація адміністративних функцій та рутинних завдань

ШІ автоматизує адміністративні процеси в освіті (складання розкладів, опрацювання заяв учнів, аналіз учнівських даних та ін.), зменшуючи бюрократичне навантаження та ймовірність помилок. Це дозволяє керівникам і викладачам звільнити до кількох годин на тиждень для стратегічних і педагогічно значущих завдань, відкриваючи можливості для більш креативного й ефективного управління освітою.

Актуальним є застосування ШІ для підвищення адміністративної ефективності та операційного управління. Проведені дослідження щодо впровадження ШІ у розподіл ресурсів та адміністративні процеси продемонстрували значний прогрес. Було показано, що передові системи планування, що використовують алгоритми машинного навчання, зменшують адміністративне навантаження до 40%, одночасно покращуючи використання ресурсів. Системи підтримки прийняття рішень на основі даних у цій галузі еволюціонували та включають прогнозну аналітику, що дозволяє активно керувати інституційними ресурсами. До прикладу, системи управління зарахуванням на основі ШІ продемонстрували здатність прогнозувати моделі зарахування студентів з точністю, що перевищує 85%. Ці системи інтегрують різні джерела даних, включаючи демографічні тенденції, історичні дані про зарахування та економічні показники, щоб забезпечити комплексне розуміння для інституційного планування.

б) підвищення якості прийняття рішень та розробка освітніх політик

ШІ підтримує прийняття рішень на основі аналізу великих обсягів даних, що посилює обґрунтованість і оперативність управлінських рішень у закладах освіти. Водночас ШІ опрацьовує дані в реальному часі та надає цінні аналітичні підказки, що покращує якість рішень, не ігноруючи важливість впливу людини.

Однією з найбільш трансформаційних переваг ШІ в управлінні школою є його здатність підтримувати прийняття рішень на основі даних. Прогнозна аналітика на базі ШІ дозволяє освітнім закладам передбачати виклики, ефективніше розподіляти ресурси та прогнозувати навчальні результати учнів. Аналітичні платформи на базі штучного інтелекту, такі як Civitas Learning та BrightBytes, можуть надавати керівникам шкіл дані в режимі реального часу про успішність учнів, ефективність вчителів та розподіл ресурсів. Крім того, такі інструменти, як Tableau AI, інтегрують контекстуалізовану аналітику в щоденну шкільну діяльність, перетворюючи складні набори даних на практичні висновки. Використовуючи ці інструменти, що базуються на даних, школи можуть перейти від реактивного вирішення проблем до проактивного стратегічного планування, забезпечуючи своєчасність, справедливість та адаптацію освітніх заходів до потреб учнів.

в) підтримка стратегічного планування

Генеративний ШІ у стратегічному плануванні виступає інструментом прогнозування та аналізу трендів, що дозволяє передбачати ризики й зміни в освітніх запитах та підвищує гнучкість управління. Його застосування розглядається як ключовий напрям поряд з адміністративною ефективністю, підтримкою прийняття рішень і етичним управлінням, що підкреслює необхідність інтеграції ШІ у довгострокову стратегію розвитку освітніх установ.

г) комунікаційна підтримка учнів та залучення громади

Системи кар'єрного консультування на основі ШІ продемонстрували ефективність у наданні персоналізованого керівництва на основі індивідуальних інтересів та здібностей учнів. Ці системи аналізують різні фактори, включаючи академічну успішність, позакласну діяльність та кар'єрні тенденції, щоб надавати індивідуальні рекомендації. Системи психічного здоров'я та поведінкової аналітики в цій галузі еволюціонували, щоб включити складні алгоритми розпізнавання образів. Передові комунікаційні платформи продемонстрували успіх у покращенні взаємодії з різними зацікавленими сторонами. Ці системи використовують опрацювання природної мови та аналіз настроїв для забезпечення ефективної та належної комунікації між різноманітною аудиторією.

д) педагогічні інновації та інклюзія

Інструменти ШІ продемонстрували ефективність у виявленні прогалин у навчанні та пропонуванні цільових втручань. Ці інструменти аналізують величезні обсяги даних про успішність учнів, щоб виявити закономірності та тенденції, які можуть бути пропущені в традиційних процесах розробки навчальних програм. Платформи професійного розвитку вчителів в цій галузі еволюціонували, щоб надавати персоналізовані рекомендації щодо навчання та підтримки вчителів. Недавні дослідження продемонстрували успіх у підборі

відповідних можливостей для професійного розвитку вчителів на основі їхніх моделей викладання та результатів навчання учнів. Отже, технології ШІ можуть покращити практику освітнього управління.

Робота J. Kang, D. Hwang (2020) досліджує вплив різних підходів до стимулювання, включаючи базове, нульове та малопотужне навчання, а також роль людського втручання у створенні креативних дизайнерських рішень за допомогою GPT-4. Результати підкреслюють вирішальну роль людського судження у навчанні, зазначаючи, що високоякісні приклади розширюють простір у малопотужному навчанні. Таким чином, це дослідження пропонує розуміння необхідності інтеграції генеративного штучного інтелекту з людським втручанням, демонструючи, як можна налаштувати співпрацю між людиною та штучним інтелектом для максимізації переваг у творчих починаннях.

Про бар'єри та ризики впровадження ШІ в управління закладами освіти писав I. Igbokwe (2024), який вказує, що впровадження ШІ в управління освітою стикається з низкою ризиків: упередженість, недостатня прозорість і потенційне порушення конфіденційності даних освітніх суб'єктів. Невчасно виправлені системні похибки можуть породити проблему несправедливого або неетичного управлінського рішення. З ним згодні A. Göçen з колегами (2025). Також існує ризик зайвого покладання на технології, коли рішення приймаються автоматично без достатнього людського контролю, що потенційно знижує етичну відповідальність. Важливо, щоб остаточне рішення залишалось за людиною, а інструменти ШІ – лише допомагали.

Подібна до попередньої думки висловлена і M. Sposato (2025), а саме, що заклади освіти стикаються з труднощами інтеграції ШІ через відсутність комплексних систем оцінки та впровадження, що призводить до фрагментарних практик і втрати інноваційних можливостей. Керівники освіти змушені балансувати між технологічним прогресом, освітніми результатами, етикою та обмеженими ресурсами.

До ключових напрямів впровадження ШІ в управління освітньою установою відносимо: підвищення адміністративної ефективності, прийняття рішень, персоналізоване навчання та інклюзія. Багатогранний характер застосування ШІ в освіті, у поєднанні з унікальними обов'язками керівників освітніх установ, вимагає всебічного розуміння того, як ШІ можна ефективно використовувати в освітньому менеджменті. Це розуміння є важливим для оптимізації інституційної діяльності, вирішення етичних питань та забезпечення рівного доступу до освітнього досвіду, вдосконаленого ШІ. Керівники освітніх установ повинні орієнтуватися в складному ландшафті технологічних можливостей, враховуючи ширші наслідки впровадження ШІ для таких питань, як конфіденційність, безпека даних та зміна характеру роботи в освітніх установах.

За умови правильного використання, генеративний ШІ може бути стратегічним другим пілотом: прискорюючи відкриття та інновації у сфері освіти, забезпечуючи краще дослідження сценаріїв та розширюючи доступ до методів передбачення в різних дисциплінах та організаціях. Швидка еволюція LLM та поява генеративних агентів значно розширили горизонт можливостей. Використання цих технологій змінило сам процес дослідження, забезпечуючи більш швидкі та економічно ефективніші шляхи до генерування знань. LLM та генеративні агенти можуть підтримувати дослідження складного майбутнього за умови критичного та обережного, розсудливого використання та постійного людського нагляду. Грамотність та навички у сфері ШІ необхідні фахівцям з прогнозування розвитку суспільства та необхідної трансформації освіти, щоб навчитися працювати з ШІ, розуміти його обмеження та взаємодіяти з результатами, потенційно впроваджуючи нові методи роботи. Подібно до інших інструментів на основі штучного інтелекту, прогнозування трансформації освіти на основі LLM має стати як технічно обґрунтованим, так і суспільно прийнятним.

Оскільки США на національному рівні випереджають інші країни в розвитку та широкому впровадженні ШІ в останні два десятиліття, доцільно використовувати їхній досвід і в сфері управління освітою, як, наприклад, впровадження першого в світовій практиці Керівництва з впровадження ШІ у школах (експеримент на регіональному рівні).

Отже, для сучасного менеджера освіти нагальною потребою є самоосвіта та постійний професійний розвиток щодо застосування технологій ШІ для підвищення ефективності управління освітнім процесом. На підставі проведеного аналізу наукової літератури та власного досвіду застосування ШІ для освіти зроблено низку висновків та узагальнень:

По-перше, інтеграція генеративного ШІ у професійний розвиток менеджерів освіти демонструє значний потенціал для підвищення ефективності управління закладами освіти та трансформації управлінських практик. Генеративний ШІ дозволяє автоматизувати рутинні адміністративні завдання, оптимізувати управлінські процеси, економити час і ресурси керівників закладів освіти, а також підвищувати якість прийняття рішень. Аналітичні можливості

ШІ надають керівникам змогу ефективно відстежувати успішність учнів, прогнозувати освітні потреби та приймати стратегічно обґрунтовані рішення, сприяючи формуванню більш адаптивних, гнучких і персоналізованих освітніх систем. Водночас професійне зростання менеджерів освіти за підтримки генеративного ШІ сприятиме розвитку їхньої цифрової компетентності.

По-друге, впровадження генеративного ШІ в управління закладом освіти потребує ретельного управління потенційними ризиками. До них належать загрози конфіденційності, недостатня прозорість і відсутність підзвітності систем. Тому професійний розвиток менеджерів освіти повинен передбачати не лише освоєння технічних можливостей ШІ, а й розвиток компетентностей з етичного використання цих технологій. Рекомендації щодо ефективного й безпечного використання ШІ включають впровадження комплексних етичних стандартів, регулярну перевірку систем на наявність упереджених результатів, дотримання протоколів безпеки даних, забезпечення прозорості процедур прийняття рішень та ін.

По-третє, професійний розвиток менеджерів освіти із застосуванням генеративного ШІ передбачає формування нових компетентностей, необхідних для роботи в цифровому освітньому середовищі. До таких компетентностей належить володіння інструментами аналітики даних, використання персоналізованих платформ підтримки професійного зростання, а також здатність оцінювати результати роботи ШІ для вдосконалення управлінських і педагогічних рішень. Використання генеративного ШІ сприяє формуванню культури управління, орієнтованої на дані, прогнозування та інновації.

Висновки. Отже, професійний розвиток менеджерів освіти сьогодні неможливий без освоєння та активного використання генеративного ШІ. Його інтеграція забезпечує підвищення управлінської ефективності, розвиток стратегічного мислення, підтримку інновацій, формування сучасного освітнього середовища та сприяє досягненню високих стандартів якості освіти. Водночас така інтеграція вимагає відповідальної підготовки управлінців закладів освіти, формування цифрових компетентностей та дотримання етичних і правових норм, що є необхідними умовами для успішного й безпечного впровадження технологій у сфері освітнього менеджменту. Незважаючи на зростаючий інтерес до ШІ в управлінні освітніми установами, сучасна наукова література містить прогалини щодо систематичної категоризації сервісів ШІ та їх застосувань у професійному розвитку менеджерів освіти. Це ускладнює стратегічне впровадження технологій у закладах освіти та потребує подальших наукових досліджень у цьому напрямі на основі моніторингу інновацій.

Список використаних джерел

Artificial Intelligence, (2018).Artificial Teachers and the Fate of Learners in the 21st Century Education Sector: Implications for Theory and Practice / *Ikedinachi Ayodele Power Wogu, Sanjay Misra, Esther Fadeke Olu-Owolabi, Patrick A. Assibong, Oluwakemei D. Udoh // International Journal of Pure and Applied Mathematics. Vol. 119. No. 16. P. 2245–2259.* URL: http://www.acadpubl.eu/hub/.

Göçen, A., Akın Bulut, M., & Yurdunkulu, A. (2025, February 10). *AI in school management: a new era of leadership. AIEOU.* https://aieou.web.ox.ac.uk/article/ai-school-management-new-era-leadership.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and *Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign. 37 p.* ISBN-13: 978-1-794-29370-0.

Igbokwe I. C. (2024). Artificial Intelligence in Educational Leadership: *Risks and Responsibilities. European Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 1 (6), 3-10. https://doi.org/10.59324/ejahss.2024.1(6).01.

Li H., Su Z., Li S. (2022). Educational leadership in the age of artificial intelligence: Risks, opportunities, and responsibilities. *Journal of Educational Technology Research and Development, 70 (5), 101-123.* https://doi.org/10.1007/s11423-021-10036-1

Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the Impact of Artificial Intelligence on Teaching and Learning in Higher Education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12, Article No. 22.* https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8

Priyanka, T., Kumar Arun Singh, Kaushik Vikram, Sripriya G, Suthar B. Mihirkumar, Subrahmanyam Satya. (2025). *AI in*

References

Artificial Intelligence, (2018). Artificial Teachers and the Fate of Learners in the 21st Century Education Sector: Implications for Theory and Practice / [Artificial Intelligence, Artificial Teachers, and the Fate of Students in the 21st Century Education Sector: Implications for Theory and Practice] Ikedinachi Ayodele Power Wogu, Sanjay Misra, Esther Fadeke Olu-Owolabi, Patrick A. Assibong, Oluwakemei D. Udoh // *International Journal of Pure and Applied Mathematics*. Vol. 119. No. 16. P. 2245–2259. URL: http://www.acadpubl.eu/hub/. [in English]

Göçen, A., Akın Bulut, M., & Yurdunkulu, A. (2025, February 10). AI in school management: a new era of leadership. [AI in school management: a new era of leadership]. AIEOU. https://aieou.web.ox.ac.uk/ article/ ai-school-management-new-era-leadership. [in English]

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. [Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning] *Center for Curriculum Redesign. 37 p.* ISBN-13: 978-1-794-29370-0. [in English]

Igbokwe, I. C. (2024). Artificial Intelligence in Educational Leadership: Risks and Responsibilities. [Artificial Intelligence in Educational Leadership: Risks and Responsibilities]. *European Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 1(6), 3-10. https://doi.org/10.59324/ejahss. 1 (6).01. [in English]

Li H., Su Z., Li S. (2022). Educational leadership in the age of artificial intelligence: Risks, opportunities, and responsibilities.[Educational leadership in the age of

Leadership Decision-Making and Strategy Formulation. Journal of Informatics Education and Research. Vol. 5. Issue 2. DOI: https://doi.org/10.52783/jier.v5i2.2654

Sposato, M. Artificial intelligence in educational leadership: a comprehensive taxonomy and future directions. *Int* (2025). *J Educ Technol High Educ* 22, 20 https://doi.org/10.1186/s41239-025-00517-1

Yinying Wang. Artificial intelligence in educational leadership: a symbiotic role of human-artificial intelligence decision-making.(2021) *Journal of Educational Administration 2 June; 59 (3): 256–270.* https://doi.org/10.1108/JEA-10-2020-0216.

Використання відкритого освітнього середовища з елементами штучного інтелекту для професійного розвитку вчителів: метод. рек. (2024). (Ред. М. П. Шишкіна). Київ: ІЦО НАПН України. 118 с. DOI: 10.33407/LIB.NAES.ID/EPRINT/743998

Кабінет Міністрів України (2024). Розпорядження № 320-2024-р, *Про схвалення Концепції Державної цільової науково-технічної програми з використання технологій штучного інтелекту в пріоритетних галузях економіки на період до 2026 року*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/320-2024-%D1%80#Text

Кін О. (2024). Професійна майстерність викладача вищої школи в умовах діджиталізації освітнього процесу. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи,* 25 (1), 107–115. https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.107-115

Коваленко В. В., Мар'єнко М. В., Шишкіна М. П., & Яцишин А. В. (2025) Використання засобів штучного інтелекту для професійного розвитку педагогічних кадрів. *Освітологічний дискурс,* 2 (49), 24–34. ISSN 2312-5829.

Мар'єнко М. В., & Коваленко В. В. (2024). Використання вчителями сервісів штучного інтелекту в навчанні природничо-математичних предметів у закладах загальної середньої освіти: аналіз вітчизняного і закордонного досвіду. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 1 (92), 78–83. DOI: https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-1(92)-78-83

Осадчий В. (2024). Сучасні тенденції цифровізації управлінських процесів у вищій освіті: аналітика даних, хмарні технології, штучний інтелект. *Освітологічний дискурс*, 1 (44), 8–27. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.11

Скрипка Г. (2024). Штучний інтелект в освіті: удосконалення програм підвищення кваліфікації педагогів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 101 (3), 227–238. https://doi.org/10.33407/itlt.v101i3.5639

Топузов О., & Алєксєєва С. (2024). Можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стану. *Український Педагогічний журнал,* (1), 5–11. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-5-11

artificial intelligence: Risks, opportunities, and responsibilities]. *Journal of Educational Technology Research and Development, 70(5), 101-123.* https://doi.org/10.1007/s11423-021-10036-1 [in English]

Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the Impact of Artificial Intelligence on Teaching and Learning in Higher Education. [Exploring the Impact of Artificial Intelligence on Teaching and Learning in Higher Education] *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12, Article, No. 22.* https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8 [in English]

Priyanka, T., Kumar Arun Singh, Kaushik Vikram, Sripriya, G, Suthar B. Mihirkumar, Subrahmanyam Satya. (2025). AI in Leadership Decision-Making and Strategy Formulation. [Artificial Intelligence in Leadership Decision Making and Strategy Formulation]. *Journal of Informatics Education and Research. Vol 5. Issue 2*. DOI: https://doi.org/10.52783/jier.v5i2.2654 [in English]

Sposato, M. (2025). Artificial intelligence in educational leadership: a comprehensive taxonomy and future directions. *Int J Educ Technol High Educ 22, 20* https://doi.org/10.1186/s41239-025-00517-1 [in English]

Yinying Wang. Artificial intelligence in educational leadership: a symbiotic role of human-artificial intelligence decision-making. Journal of Educational Administration 2 June 2021; 59 (3): 256–270. https://doi.org/10.1108/JEA-10-2020-0216. [in English]

Vykorystannia vidkrytoho osvitnoho seredovyshcha z elementamy shtuchnoho intelektu dlia profesiinoho rozvytku vchyteliv [Using open educational environments with elements of artificial intelligence for the professional development of learners] : *metod. rek. / Za red. M.P. Shyshkinoi. Kyiv: ITsO NAPN Ukrainy,* (202) 4. 118 s. DOI: 10.33407/LIB.NAES.ID/EPRINT/743998 [in Ukrainian]

Kabinet Ministriv Ukrainy (2024). Rozporiadzhennia № 320-2024-r, Pro skhvalennia Kontseptsii Derzhavnoi tsilovoi naukovo-tekhnichnoi prohramy z vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v priorytetnykh haluziakh ekonomiky na period do 2026 roku. [For approval of the Concept of the State Strategic Scientific and Technical Program for the Use of Artificial Intelligence Technologies in Priority Sectors of the Economy for the Period Until 2026]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/320-2024-%D1%80#Text Data zvernennia: Hrud. 22, 2024. [in Ukrainian]

Kin, O. (2024). Profesiina maisternist vykladacha vyshchoi shkoly v umovakh didzhitalizatsii osvitnoho protsesu.[The profession of a master's degree teacher in a higher school in the conditions of digitalization of the educational process]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy, 25 (1), 107-115.* https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.107-115 [in Ukrainian]

Kovalenko, V.V., Marienko, M.V., Shyshkina, M.P., Yatsyshyn, A.V. (2025) Vykorystannia zasobiv shtuchnoho intelektu dlia profesiinoho rozvytku pedahohichnykh kadriv. [Using artificial intelligence for the professional development of teaching staff] *Osvitolohichnyi dyskurs, 2 (49). S. 24-34. ISSN 2312-5829.* [in Ukrainian]

Marienko, M. V., Kovalenko, V. V. (2024) Vykorystannia vchyteliamy servisiv shtuchnoho intelektu v navchanni pryrodnycho-matematychnykh predmetiv u zakladakh zahalnoi serednoi osvity: analiz vitchyznianoho i zakordonnoho dosvidu.[Vykorystannia vchyteliamy servisiv shtuchnoho intelektu v navchanni pryrodnycho-matematychnykh predmetiv u zakladakh zahalnoi serednoi osvity: analiz vitchyznianoho i zakordonnoho dosvidu] *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti,*

1 (92). S. 78-83. DOI: https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-1(92)-78-83 [in Ukrainian]

Osadchy, V. (2024). Suchasni tendentsii tsyfrovizatsii upravlinskykh protsesiv u vyshchii osviti: analityka danykh, khmarni tekhnolohii, shtuchnyi intelekt. [Current trends in the digitalization of management processes in higher education: data analytics, cloud technologies, artificial intelligence] *Osvitolohichnyi dyskurs, 1 (44), 8–27.* https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.11 [in Ukrainian]

Skrypka, H. (2024). Shtuchnyi intelekt v osviti: udoskonalennia prohram pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohiv. [Artificial intelligence in education: improving teacher qualification programs] *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 101 (3), 227-238.* https://doi.org/10.33407/itlt.v101i3.5639 [in Ukrainian]

Topuzov, O., Aliekseeva, S. (2024). Mozhlyvosti vykorystannia shtuchnoho intelektu v osvitnomu protsesi zakladiv serednoi osvity v umovakh voiennoho stanu.[Possibilities of using artificial intelligence in the educational process of secondary education institutions in military conditions] *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal, (1), 5–11.* https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-5-11 [in Ukrainian]

Відомості про авторів:
Яцишин Анна Володимирівна,
iatsyshyn@iitlt.gov.ua
Інститут цифровізації освіти НАПН України,
вул. М. Берлінського, 9 М, м. Київ, 04060, Україна

Буров Олександр Юрійович
ayb@iitlt.gov.ua
Інститут цифровізації освіти НАПН України,
вул. М. Берлінського, 9 М, м. Київ, 04060, Україна

Кондратова Людмила Григорівна
kondr@iitlt.gov.ua
Інститут цифровізації освіти НАПН України,
вул. М. Берлінського, 9 М, м. Київ, 04060, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-241-249

Матеріал надійшов до редакції 29. 09. 2025 р.
Прийнято до друку 10. 10. 2025 р.

Information about the authors:
Yatsyshyn Anna Volodymyrivna,
iatsyshyn@iitlt.gov.ua
Institute for Digitalization of Education,
National Academy of Sciences of Ukraine,
9 M. Berlinskoho St., Kyiv, 04060, Ukraine

Burov Oleksandr Yuriyovych
ayb@iitlt.gov.ua
Institute for Digitalization of Education,
National Academy of Sciences of Ukraine,
9 M. Berlinskoho St., Kyiv, 04060, Ukraine

Kondratova Liudmyla Hryhorivna
kondr@iitlt.gov.ua
Institute for Digitalization of Education,
National Academy of Sciences of Ukraine,
9 M. Berlinskoho St., Kyiv, 04060, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-241-249

Received at the editorial office 29. 09. 2025.
Accepted for publishing 10. 10. 2025.

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

УДК 37:616.89-008.434:004

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ: МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ

Діана Абдульвапова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розглянуто роль цифрових технологій у логопедичній практиці та їхній вплив на ефективність корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення. Окреслено переваги використання комп'ютерних програм, мобільних застосунків, онлайн-платформ і спеціальних технічних засобів. Водночас проаналізовано проблеми, що виникають у процесі впровадження цифрових технологій: недостатня підготовка фахівців, брак ресурсів, ризики перевантаження дітей екранним часом. Визначено перспективи розвитку цифровізації логопедичної практики у контексті інклюзивної освіти.

Ключові слова:
логопедія; цифрові технології; корекційна педагогіка; мобільні застосунки; інклюзія; дистанційне навчання.

Resume:
Abdulvapova Diana. Using digital technologies in speech practice: opportunities and challenges.
The article analyzes the role of digital technologies in modern speech therapy practice and their influence on the effectiveness of correctional and developmental work with children who have speech disorders. The authors emphasize that digitalization of education has transformed the traditional approaches of speech therapists, providing new ways to individualize learning, enhance motivation, and ensure accessibility of correctional assistance regardless of geographical or social limitations. The study defines the key concepts of «digital technologies», «information and communication technologies», and «speech therapy work», highlighting their interrelation in the process of speech development and correction.
Particular attention is paid to the advantages of computer programs, mobile applications, interactive boards, and online platforms, which contribute to the activation of visual and auditory perception and the integration of multisensory learning. The article also discusses gamification as an innovative tool that enhances children's engagement through play-based elements such as rewards, levels, and competitions. Examples of the most effective digital resources are provided, including «Speech Blubs», «Articulation Station», «Gus on the Go», and Ukrainian-developed programs such as «Logomer» and «Zvukovychok».
The authors underline the challenges of implementing digital technologies in speech therapy, including insufficient digital competence of specialists, limited technical resources in education institutions, and the risk of excessive screen exposure for children. The prospects of integrating artificial intelligence (AI), virtual reality (VR), and adaptive educational platforms are identified as promising directions for the further development of speech therapy. The article concludes that the successful digitalization of speech therapy requires a comprehensive approach, professional training of specialists, and the creation of national platforms with open access to specialized resources.

Key words:
speech therapy; digital technologies; corrective pedagogy; mobile applications; inclusion; distance learning.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти та корекційної педагогіки характеризується активним впровадженням цифрових технологій. Логопедія як наука і практика не стоїть осторонь цього процесу. Використання інноваційних цифрових інструментів у роботі логопеда стає актуальною потребою, оскільки дозволяє індивідуалізувати навчання, зробити його більш наочним і доступним, а також забезпечити дистанційний формат взаємодії з дітьми та їхніми батьками.

Однак цифровізація логопедичної практики супроводжується низкою викликів. Не всі фахівці мають достатній рівень цифрової компетентності, бракує адаптованих україномовних ресурсів, а також існують ризики надмірного використання екранних технологій, що може негативно позначитися на здоров'ї дітей. До цього додаються й інші проблеми сучасного контексту.

По-перше, повномасштабна війна в Україні створила додаткові бар'єри для забезпечення стабільного освітнього процесу: перебої з електроенергією, обмежений доступ до інтернету, часті повітряні тривоги та необхідність навчання в укриттях значно ускладнюють проведення онлайн-занять. Безпекові фактори змушують педагогів і дітей працювати в стресових умовах, що знижує ефективність корекційної роботи.

По-друге, матеріально-технічна база багатьох закладів освіти залишається недостатньою: бракує сучасних комп'ютерів, інтерактивних дошок, якісних мікрофонів, ліцензійного

програмного забезпечення. Це особливо відчутно у сільських школах і спеціальних закладах.

По-третє, відсутня чітка державна політика щодо цифровізації логопедичної роботи. Попри активне впровадження цифровізації освіти загалом, логопедична галузь часто залишається поза увагою реформ. Немає спеціалізованих державних програм, стандартів чи платформ для підтримки логопедів у цифровому середовищі.

Усі ці фактори зумовлюють потребу у комплексному підході до цифровізації логопедичної практики, який має враховувати не лише технологічний, а й соціально-психологічний і безпековий аспекти освітнього процесу.

Водночас цифрові інструменти відкривають нові можливості для інклюзивного навчання, забезпечення доступу до логопедичної допомоги у віддалених регіонах, розширення спектра діагностичних і корекційних методик. Саме тому аналіз потенціалу цифрових технологій у логопедичній практиці є вкрай актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні у корекційній педагогіці існує велика кількість наукових праць, присвячених питанням впровадження ІКТ в систему корекційної освіти. Зокрема, в межах цього дослідження вважаються корисними наукові здобутки в галузі інформатизації корекційної педагогіки таких фахівців, як О. Василенко, А. Гета, В. Заїка, О. Легкий, С. Миронова, С. Нетьосов, В. Синьов, В. Стинська, С. Чупахіна та ін.

До кола дослідників, які торкалися окремих аспектів цифровізації логопедичної діяльності, належать Т Коломоєць – дослідження використання цифрових технологій у логопедичній роботі; Г. Мицик – дослідження формування цифрової компетентності майбутніх фахівців у галузі логопедії; Л. Черніченко – питання підготовки логопедів до використання цифрових інструментів у професійній діяльності; О. Станіченко – питання цифрової компетентності логопедів у контексті НУШ.

Водночас є необхідність більш глибокого та системного вивчення можливостей використання цифрових технологій у практиці корекційно-логопедичної роботи, що дозволить підвищити ефективність освітнього процесу та розширити інструментарій спеціалістів.

Формулювання цілей статті. Мета статті – аналіз можливостей та викликів, пов'язаних із застосуванням цифрових технологій у логопедичній практиці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний етап розвитку освіти та корекційної педагогіки характеризується активною інтеграцією цифрових технологій у навчальний процес. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у логопедичній практиці відкриває нові можливості для підвищення ефективності корекційно-логопедичної роботи, забезпечення індивідуалізації навчання та розвитку мовленнєвих навичок у дітей з особливими освітніми потребами.

Логіка нашого дослідження передбачає, що для обґрунтованого аналізу використання цифрових технологій у логопедичній практиці необхідно спочатку визначити ключові поняття: «цифрові технології», «інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ) та «логопедична робота».

Надання чітких визначень кожного з цих термінів дозволяє уточнити межі дослідження, систематизувати підходи до впровадження ІКТ у корекційно-логопедичну практику та забезпечити однозначне тлумачення основних категорій, що використовуються у роботі.

Цифрові технології – це сукупність електронних засобів, програмного забезпечення та інформаційних ресурсів, що забезпечують створення, обробку, збереження, передачу й використання цифрової інформації з метою підвищення ефективності навчального процесу.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – це сукупність методів, технічних засобів і програмних ресурсів, що використовуються для збирання, зберігання, передавання, оброблення й подання інформації в освітньому процесі, зокрема в дистанційному та інклюзивному форматах.

Логопедична робота – це система діагностичних, корекційно-розвивальних і профілактичних заходів, спрямованих на подолання порушень мовлення, розвиток комунікативних і когнітивних навичок дитини.

Впровадження цифрових технологій у логопедичну практику має під собою низку психолого-педагогічних підґрунть.

По-перше, воно відповідає вимогам сучасної освітньої парадигми, яка орієнтується на індивідуалізацію та диференціацію навчання. Логопедична робота, що передбачає тісний зв'язок з особливостями розвитку дитини, потребує використання інструментів, які дозволяють враховувати її темп, когнітивні можливості, емоційний стан. Цифрові засоби надають можливість налаштовувати складність завдань, змінювати темп, повторювати матеріал необмежену кількість разів.

По-друге, цифровізація відповідає когнітивно-візуальним особливостям сучасних дітей. Дослідження свідчать, що покоління «Z» і «Альфа» має більш розвинене кліпове мислення, краще сприймає інформацію у візуально-ігровому форматі. Використання мультимедійних матеріалів у логопедії (анімація, інтерактивні схеми, віртуальні картки) сприяє підвищенню мотивації.

По-третє, цифрові технології забезпечують доступність освітніх послуг. Для дітей з обмеженими можливостями здоров'я або тих, хто перебуває на домашньому навчанні, дистанційні логопедичні заняття можуть стати єдиним способом отримати корекційну допомогу.

Сучасні логопедичні програми поділяють на: тренажери артикуляційної моторики (наприклад, «Логомер»), що дозволяє у інтерактивній формі повторювати вправи для м'язів артикуляційного апарату; програми для розвитку фонематичного слуху та звуковимови («Диво-слово», «Звуковичок»); діагностичні програми, які автоматизують процес обстеження дитини (Цимбал-Слатвінська, 2021, с. 23).

Такі ресурси забезпечують швидкий зворотний зв'язок, дозволяють проводити автоматичну перевірку відповідей, що економить час логопеда.

Мобільні застосунки вирізняються гнучкістю й зручністю у використанні вдома. Відомими є: «Speech Blubs» – застосунок для тренування вимови через імітацію; «Articulation Station» – інтерактивні картки для постановки звуків; «Gus on the Go» – навчання мовлення через ігрові історії (Чупахіна, 2020).

Особливість мобільних додатків у тому, що вони забезпечують продовження логопедичної роботи поза кабінетом – дитина може тренуватися вдома разом із батьками.

Інтерактивні дошки (SMART Board, Promethean, Mimio) стали важливим інструментом у логопедичній практиці, оскільки поєднують традиційні форми роботи (малювання, запис, показ картинок) із цифровими можливостями. Завдяки цьому логопед може створювати динамічні вправи, де дитина взаємодіє з матеріалом безпосередньо на екрані – пересуває об'єкти, обводить малюнки, повторює артикуляційні пози (Черніченко, 2020, с. 186).

Наукові дослідження свідчать, що діти з дислексією чи дисграфією значно краще засвоюють матеріал, коли завдання мають інтерактивний компонент. Наприклад, вправа з добору правильних складів до картинки може виконуватися шляхом «перетягування» карток на інтерактивній дошці, що водночас розвиває моторику й увагу.

Крім того, мультимедійні матеріали (відеоінструкції з артикуляційної гімнастики, анімовані історії, аудіозаписи) сприяють багатоканальному сприйняттю інформації. Дитина чує, бачить і відтворює, що відповідає принципам мультисенсорного навчання. Важливим є й те, що використання мультимедіа дозволяє урізноманітнити заняття, уникнути одноманітності та перевтоми дітей.

Розвиток онлайн-платформ відкрив нові горизонти для логопедичної практики. Використання сервісів Zoom, Google Meet, Microsoft Teams дозволяє організовувати індивідуальні та групові заняття у дистанційному форматі. Під час пандемії COVID-19 саме ці інструменти стали основним способом підтримки логопедичної допомоги, і нині вони активно застосовуються у роботі з дітьми, які перебувають у віддалених регіонах або не можуть відвідувати офлайн-заняття.

Логопеди, працюючи онлайн, використовують інтерактивні дошки (Jamboard, Miro, Whiteboard.fi), де дитина виконує вправи разом із фахівцем. Наприклад, на віртуальній дошці логопед може показати артикуляційну позу, а дитина намалює чи підпише відповідний звук (Курєнкова, 2023, с. 30).

Важливим інструментом стають спеціалізовані логопедичні онлайн-сервіси. Один із відомих прикладів – «TinyEYE Online Therapy» (Канада), де логопед і дитина взаємодіють через спеціально створені вправи, а батьки отримують докладні звіти про успіхи. В Україні також поступово з'являються подібні платформи, хоча їхній розвиток поки що обмежений технічними і фінансовими можливостями.

Онлайн-платформи дають змогу долучати батьків до корекційного процесу; зберігати записи занять для подальшого аналізу; створювати персональні електронні кабінети учнів; формувати електронні портфоліо, що відстежують прогрес дитини.

У процесі дослідження спектру цифрових технологій, які можуть застосовуватись у логопедичній практиці, виявлено, що всі цифрові засоби такого типу умовно діляться на основні та допоміжні (рис. 1).

Гейміфікація – один із найефективніших напрямів застосування цифрових технологій у логопедії. Її суть полягає у використанні ігрових механізмів (рівні, бали, досягнення, змагання) для підвищення мотивації та активності дитини. Як приклад можна використовувати наступні ігри:

«Звукова ферма» – дитина «годує тварин», правильно вимовляючи слова зі складними звуками;

«Повітряна кулька» – кожна правильна вимова допомагає «надути кульку» до певного рівня;

«Мандрівка до казкової країни звуків» – серія етапів, де дитина отримує нагороди за правильну артикуляцію;

«Звуковий лабіринт» – гра для тренування фонематичного слуху, де потрібно знайти шлях, вимовляючи відповідні склади.

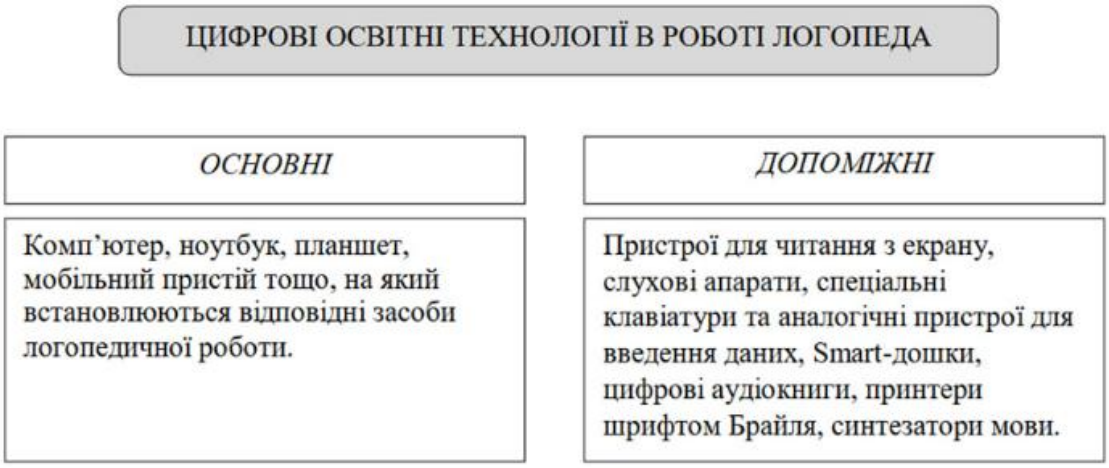

Рис. 1. Цифрові освітні технології, що можуть бути використані у логопедичній практиці (Байбара, 2016, с. 22)

Досвід показує, що діти із затримкою мовленнєвого розвитку або фонетико-фонематичними порушеннями більш охоче виконують завдання, коли вони подані у формі гри. Наприклад, дитині пропонується «пройти рівень» – правильно вимовити 10 слів, щоб «перемогти монстра» чи «зібрати скарби» (Черніченко, 2020, с. 186).

Застосунки типу «Speech Blubs» чи «Articulation Station» використовують ігровий сюжет, де дитина отримує нагороди за виконання завдань. Це не лише стимулює інтерес, але й дозволяє формувати навички через багаторазове повторення у ненав'язливій формі.

Гейміфікація також має терапевтичний ефект: знижує тривожність під час виконання вправ; формує позитивну мотивацію; сприяє соціалізації, якщо застосунок передбачає командну гру. Таким чином, ігрові технології виступають не лише розважальним, а й важливим педагогічним інструментом у логопедії (Коломоєць, & Ворох, 2020, с. 27).

Досить позитивною тенденцією подальшого розвитку цифрових технологій у логопедичній роботі можна вважати той факт, що експерти ІТ-сфери у співпраці з провідними логопедами-практиками регулярно розробляють нові й удосконалюють існуючі логопедичні програмні продукти, що дозволяє фахівцям, що працюють з дітьми, у яких ООП, йти в ногу з часом. У межах цього дослідження доцільним вважаємо огляд найбільш популярних продуктів, що застосовуються логопедами (табл. 1).

Таблиця 1

Характеристика програмних продуктів, що використовуються в логопедичній практиці для роботи з дітьми з ООП

Види програмних продуктів	**Програмні продукти**	**Можливості використання в логопедичній роботі**	**Функціональні можливості**
Комп'ютерний тренажер	«Дельфа-130», «Дельфа-141», «Дельфа-142» різних **версій**	Корекція порушень усного та писемного мовлення у дітей із ЗНМ та когнітивними порушеннями. Придатна для дітей зі спотвореннями слуху. Корекція дихання під час мовлення та голосових функцій. Розвиток словниково-граматичної складової мовлення.	Ігровий підхід до корекції мовних порушень. Опція багаторазово дублювати потрібний тип вправ і мовленнєвий матеріал, використовувати різноманітний матеріал (картинки, букви, склади, слова, речення, звукову мову), працювати на різних рівнях складності, одночасно з логопедичною роботою виконувати корекцію сприйняття, уваги, пам'яті.

Види програмних продуктів	Програмні продукти	Можливості використання в логопедичній роботі	Функціональні можливості
Спеціалізована комп'ютерна програма	«Ігри для Тигри»	Виправлення загального відставання мовлення. Результативна для праці над лікуванням порушень мови при дизартрії, дислалії, ринолалії, заїканні, а також при вторинних мовних порушеннях.	Понад 50 вправ, об'єднаних у 4 тематичні блоки відповідно до основних аспектів корекційної роботи: «Фонематика», «Просодика», «Лексика» і «Звуковимова». Основні дидактичні принципи: системний і діяльнісний підхід до корекції порушень мовленнєвого розвитку; ігрова форма навчання; інтерактивність; мультисенсорний вплив, при якому слухове сприйняття інформації поєднується з опорою на зоровий контроль, що дозволяє задіяти аналізатори і сприяє активізації компенсаторних механізмів; диференційовані підходи до навчання.
Програмно-апаратний комплекс	«Світ звуків» (містить три модулі: «Світ звуків І», «Світ звуків ІІ», «Видима мова»)	Формування і корекція усного мовлення. Дає змогу візуалізувати найтиповіший перелік базових складових мови: мовне дихання, голосоутворення наявність чи відсутність голосу, голосовведення: інтенсивність голосу, його діапазон та фонетичне оформлення голосу.	Містить перелічені модулі: «Присутність звуку», «Гучність», «Гучність і голос», «Звучність», «Активізація голосу», «Висота голосу», «Автоматичне відтворення фонеми», «Точність репродукції фонем», «Диференціація двох фонем», «Ланцюжок фонем», «Спектр висоти та гучності у фразі», «Спектр звуку».
Комп'ютерна технологія	«Демосфен»	Комп'ютерна методика лікування заїкання «Демосфен 07» віртуально відтворює ситуації спілкування (невдоволення, критика, лестощі, гнів, прохання, дружелюбність, агресія, заперечення тощо) і розвиває комунікаційні навички невербального контакту згідно з базовими принципами NLP.	Користувач після прослуховування в навушниках фрази «віртуального співрозмовника» має вимовити у мікрофон відповідь. Після кожної репліки користувача програма оцінює рівень встановлення контакту між користувачем і «віртуальним співрозмовником» шляхом порівняння відповідності двох ключових параметрів мовлення – темпоритму та інтонації.

Незважаючи на очевидні переваги, цифровізація логопедичної практики стикається з низкою проблем: чимало логопедів у закладах освіти, особливо старшого покоління, не володіють достатніми навичками роботи з сучасними програмами та гаджетами. Це потребує системного підвищення кваліфікації. Не всі заклади мають інтерактивні дошки, планшети чи ліцензійні програми. У сільських школах логопед нерідко працює лише з паперовими картками. Психологи зазначають, що понад 1,5-2 години безперервної роботи за екраном негативно впливають на увагу, зір, поставу. Тому цифрові заняття мають бути чітко дозовані. Живе спілкування з педагогом важко замінити, адже важливою складовою логопедичної допомоги є емоційна підтримка, невербальна комунікація, міміка. Діти з малозабезпечених родин часто не мають доступу до інтернету або сучасних пристроїв, що ускладнює впровадження інновацій.

Ці виклики потребують комплексного вирішення на рівні державної політики, підготовки кадрів і матеріального забезпечення закладів освіти.

Майбутнє цифровізації логопедичної практики пов'язане з такими напрямами: штучний інтелект (AI).

Штучний інтелект (AI) – це галузь інформатики, що займається створенням систем, здатних виконувати інтелектуальні функції, подібні до людських: розпізнавання мовлення, аналіз, навчання, прийняття рішень (Курєнкова, 2023, с. 248).

Уже сьогодні розробляються системи, які автоматично аналізують мовлення дитини, виявляють дефекти звуковимови й пропонують вправи для їх виправлення. Це значно розширить можливості логопеда у діагностиці та моніторингу.

Використання VR-окулярів дозволяє створювати «занурювальні» середовища, де дитина відпрацьовує мовленнєві ситуації – наприклад, спілкування в магазині чи у транспорті. Це допомагає формувати практичні мовленнєві навички в умовах, наближених до реальності.

Адаптивні освітні платформи. Вони аналізуватимуть рівень дитини й автоматично добиратимуть завдання. Такі системи вже тестуються у сфері вивчення іноземних мов і мають перспективу для логопедії.

Використання електронних щоденників і портфоліо дозволить зберігати всі результати логопедичної роботи, надавати доступ батькам та вчителям, забезпечувати прозорість процесу. Онлайн-технології відкривають можливості участі у міжнародних проектах, обміну досвідом і методиками між логопедами з різних країн.

Висновки. Отже, проведене дослідження дозволяє зробити низку важливих узагальнень. Цифрові технології поступово стають невід'ємним елементом логопедичної практики. Вони не замінюють традиційних методів, але суттєво підсилюють їхню ефективність завдяки мультимодальності впливу, інтерактивності та можливості адаптації матеріалу до індивідуальних потреб дитини. Розробка і впровадження спеціалізованих програмних продуктів для логопедів відкриває нові шляхи корекційної роботи: від тренування фонематичного слуху й автоматизації звуків до розвитку зв'язного мовлення та когнітивних процесів. Особливе значення мають ігрові та віртуально-реалістичні технології, які підвищують мотивацію дітей до занять. Онлайн-платформи та дистанційні формати занять довели свою ефективність у період пандемії COVID-19 і зберігають актуальність надалі. Вони забезпечують доступність логопедичної допомоги для дітей із віддалених населених пунктів, дітей з особливими освітніми потребами, а також для сімей, які з різних причин не можуть відвідувати очні заняття. Попри численні переваги, існують серйозні виклики, серед яких: технічні труднощі (нестабільний інтернет, відсутність якісного обладнання), низька цифрова грамотність частини педагогів і батьків, недостатня кількість україномовних спеціалізованих програм. Також виникає проблема стандартизації та оцінювання результатів використання таких інструментів. Перспективними напрямами подальшого розвитку є: створення національних платформ для логопедів з відкритим доступом до навчальних ресурсів; поєднання традиційних та цифрових методів у комплексних корекційних програмах; удосконалення системи підготовки й підвищення кваліфікації фахівців у галузі логопедії з акцентом на використанні цифрових технологій.

Таким чином, використання цифрових технологій у логопедичній практиці має значний потенціал для підвищення ефективності корекційної роботи, розширення її можливостей і забезпечення більшої доступності. Водночас їхня успішна інтеграція потребує комплексного підходу, належного технічного забезпечення та професійної підготовки фахівців.

Список використаних джерел

Байбара, Т. В. (2016). Роль освітнього інформаційно-комунікаційного середовища в роботі вчителя-

References

Baibara, T. V. (2016). The role of the educational information and communication environment in the work of a speech

логопеда. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. (31), 22–28.

Коломоєць, Т., & Ворох, В. (2020). Розвиток мовлення дітей-аутистів сучасними дидактичними засобами. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 8 (102), 27–40.

Курєнкова, А. В. (2023). Інноваційні технології мовленнєвого розвитку дітей з ЗНМ в роботі вчителя-логопеда. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 62 (2), 248–254.

Курєнкова, А.В. (2023). Використання методів візуалізації в роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. *Inclusion and Diversity*. 30–33.

Цимбал-Слатвінська, С. В. (2021). Проблеми дистанційного корекційно-розвиткового процесу: модифікація співпраці логопеда та батьків. *Інноваційна педагогіка*. 32 (1), 23–26.

Черніченко, Л. А. (2020). Модель підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Умань*. 1 (5), 186–174.

Чупахіна, С. В. (2020). Формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні молодших школярів з ускладненням процесів розвитку і соціалізації: *монографія. Івано-Франківськ*. 234 с.

therapist teacher. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 19: Correctional Pedagogy and Special Psychology*, (31), 22–28. [in Ukrainian].

Kolomoiets, T., & Vorokh, V. (2020). Speech development of autistic children using modern didactic tools. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 8 (102), 27–40. [in Ukrainian].

Kuriienkova, A. V. (2023). Innovative technologies of speech development of children with general speech underdevelopment in the work of a speech therapist. *Current Issues of the Humanities*, 62 (2), 248–254. [in Ukrainian].

Kuriienkova, A. V. (2023). The use of visualization methods in working with children with severe speech disorders. *Inclusion and Diversity*, 30–33. [in Ukrainian].

Tsymbal-Slatvinska, S. V. (2021). Problems of the remote correctional and developmental process: modification of cooperation between the speech therapist and parents. *Innovative Pedagogy*, 32 (1), 23–26. [in Ukrainian].

Chernichenko, L. A. (2020). Model of training future speech therapists for innovative activities in inclusive preschool education. *Collection of Scientific Works of Uman State Pedagogical University*, 1 (5), 174–186. [in Ukrainian].

Chupakhina, S. V. (2020). Formation of readiness of future teachers to use information technologies in inclusive education of younger schoolchildren with developmental and socialization difficulties: monograph. Ivano-Frankivsk. 234 p. [in Ukrainian].

Відомості про автора:
Абдульвапова Діана Ленмарівна
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-250-256

Матеріал надійшов до редакції 14. 11. 2025 р.
Прийнято до друку 19. 11. 2025 р.

Information about the author:
Abdulvapova Diana Lenmarivna
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-250-256

Received at the editorial office 14. 11. 2025.
Accepted for publishing 19. 11. 2025.

УДК: 37.015.31:316.42-056.24

ВПЛИВ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ НА РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Ольга Маруся к, Ольга Негрій

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У сучасних умовах спостерігається зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами, що актуалізує пошук ефективних шляхів корекційно-розвивальної підтримки. У статті автори розглядають сенсорну інтеграцію як один із провідних напрямів роботи з дітьми з ООП, який сприяє формуванню цілісного сприйняття навколишнього світу, розвитку уваги, пам'яті, мовлення, мислення та соціальної адаптації. У статті висвітлено сутність поняття «сенсорної інтеграції», її роль у становленні пізнавальної діяльності дітей з ООП. Наведено приклади практичного застосування технологій сенсорної інтеграції в освітньому процесі. Акцент зроблено на необхідності міждисциплінарного підходу та взаємодії педагогів, психологів і батьків для забезпечення максимальної ефективності розвитку дитини дошкільного або шкільного віку з особливими освітніми потребами.

Ключові слова:
сенсорна інтеграція; пізнавальна діяльність; діти з особливими освітніми потребами; когнітивний розвиток; інклюзивна освіта; адаптація; соціалізація.

Resume:
Marusiak Olha, Nehrii Olha.The influence of sensory integration on the development of cognitive activity in preschool and school age children with special education needs.
In modern educational practice, the number of children with special education needs (SEN) continues to grow, which necessitates the search for effective developmental and corrective approaches. Sensory integration (SI) is increasingly recognized as a promising framework that supports holistic perception, optimizes arousal regulation, and creates the preconditions for cognitive growth and social adaptation. This article presents a narrative review of theoretical and practical sources on SI, clarifies key constructs (sensory modulation, discrimination, praxis), and proposes a working model of influence – stimulus – integration – self – regulation – cognitive action. Within this model, improvements in postural control, visual – auditory binding, and proprioceptive feedback are linked to measurable gains in attention, working memory, visuomotor integration, task initiation, and adherence to instructions. The paper systematizes approaches to classroom implementation (zoned environments, «just – right challenge», short sensory breaks embedded in lessons) and outlines fidelity requirements consistent with Ayres Sensory Integration. Particular attention is given to interdisciplinary coordination among teachers, psychologists, and occupational therapists, as well as to the role of families in maintaining short, predictable routines at home. To anchor practice in evidence, we summarize commonly used assessment tools (e.g., Sensory Profile/SPM – 2, BRIEF – 2, Beery VMI, simple attention and working – memory probes) and behavioral indicators (on– task time, latency to start, frequency of dysregulation). Reported outcomes across the literature converge on enhanced attentional stability, more efficient executive control, reduced behavioral overload, and better learning participation, with effects sustained when daily «sensory diet» routines are preserved. The manuscript also discusses typical constraints – heterogeneous samples, variable protocol quality, reliance on questionnaires and offers pragmatic recommendations for scaling SI within Ukrainian preschool and primary settings.

Key words:
sensory integration; cognitive activity; children with special education needs; cognitive development; inclusive education; adaptation; socialization.

Постановка проблеми. Система інклюзивної освіти в Україні зазнає суттєвих трансформацій відповідно до нових суспільних викликів і світових тенденцій розвитку педагогіки. Збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в українському освітньому просторі зумовлює необхідність пошуку ефективних підходів, спрямованих на їх гармонійний розвиток, адаптацію до освітнього середовища та успішну соціалізацію.

Одним із таких підходів, що довів свою результативність у практиці зарубіжних і вітчизняних фахівців, є метод сенсорної інтеграції – це формування здатності мозку дитини ефективно поєднувати інформацію, що надходить від різних сенсорних систем (аналізаторів) та використовувати її для побудови поведінкових та пізнавальних реакцій.

Якість розвитку пізнавальної діяльності дітей з ООП безпосередньо залежить від стану сенсорних процесів, адже саме вони формують базу для сприймання, уваги, пам'яті, мислення, мовлення та навчальної мотивації. Недостатня інтегрованість сенсорних систем призводить до труднощів у навчанні, порушень концентрації, координації, поведінкових реакцій і комунікації. Тому питання впровадження технологій сенсорної інтеграції в освітній процес дітей дошкільного та шкільного віку з ООП набуває особливої актуальності.

У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти в Україні важливим завданням педагогічної науки є створення ефективних моделей корекційно-розвивальної роботи, які забезпечують єдність фізичного, емоційного та інтелектуального розвитку дитини. Практичне застосування сенсорної інтеграції сприяє формуванню адаптивних механізмів, розвитку когнітивних функцій, зниженню рівня тривожності, підвищенню комунікативної активності та пізнавального інтересу дітей.

Актуальність досліджуваної проблеми відображена в низці нормативно-правових документів України, які визначають державні пріоритети щодо створення інклюзивного та безбар'єрного освітнього середовища:

– Конституція України гарантує право кожного громадянина на освіту, а також рівний доступ до освітніх послуг незалежно від стану здоров'я (Стаття 53);

– Закон України «Про освіту» (2024) підкреслює необхідність забезпечення рівних можливостей для всіх учасників освітнього процесу, у тому числі для осіб з особливими освітніми потребами, створення умов для їхнього всебічного розвитку, соціалізації та інтеграції в суспільство (Стаття 19);

– Закони України «Про повну загальну середню освіту» (2023) та «Про дошкільну освіту» (2023) визначають, що держава зобов'язана забезпечити дітям з особливими освітніми потребами умови для навчання за індивідуальними програмами розвитку, доступ до психолого-педагогічної підтримки, корекційних занять і реабілітаційних послуг;

– Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю» (2022) підкреслює значення мультидисциплінарного підходу до розвитку дітей із порушеннями сенсорних, когнітивних і моторних функцій.

Варто зазначити, що в Україні існує «Стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2022-2032 роки», яка визначає напрямки створення системи комплексної підтримки дітей з ООП, зокрема через забезпечення рівного доступу до освіти, індивідуалізації навчання та створення інклюзивного освітнього середовища. Крім того, «Національна стратегія створення безбар'єрного простору до 2030 року» орієнтує освітні заклади на створення умов, які сприяють розвитку когнітивних, емоційних і соціальних компетентностей кожної дитини та забезпечують її рівні можливості в освітньому процесі.

Значну роль у реалізації цих завдань відіграє міжнародне співробітництво України з країнами ЄС у галузі спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти. Так, у межах спільних освітніх програм із Польщею, Естонією, Німеччиною та Фінляндією впроваджуються сучасні європейські підходи до розвитку дітей із порушеннями сенсорної обробки, зокрема через створення сенсорних кімнат, тренінгових центрів і спеціальних навчальних модулів для педагогів та асистентів вчителів.

Отже, підвищення якості освіти та розвитку дітей з особливими освітніми потребами вимагає переосмислення ролі сенсорної інтеграції як основи пізнавальної діяльності. Комплексне впровадження цього підходу у практику закладів дошкільної та початкової освіти сприятиме формуванню у дітей цілісного сприйняття світу, підвищенню ефективності навчання та гармонізації психофізичного розвитку. Вирішення зазначеної проблеми є одним із важливих завдань сучасної педагогічної науки і практики, спрямованих на побудову інклюзивного, гуманістичного й компетентнісно орієнтованого освітнього середовища в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні проблематика впливу сенсорної інтеграції (СІ) на розвиток пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами (ООП) активно досліджується у світі. Однак в Україні все ще бракує довготривалих емпіричних досліджень, побудованих на стандартизованих когнітивних оцінках і чітко визначених критеріях ефективності.

Теоретичні засади сенсорної інтеграції, які розкривають Дж. Айрес та А. Банді, С. Лейн і Е. Мюррей, обґрунтовують інтеграцію зорових, тактильних, вестибулярних і пропріоцептивних стимулів як основу уваги, планування дій та розвитку виконавчих функцій (Ayres, 2005).

Інструменти оцінювання сенсорних профілів, розроблені В. Данн і К. Браун, представляють валідовані опитувальники «Sensory Profile», які дозволяють виявляти сенсорну модульованість, що корелює з увагою, саморегуляцією та навчальною успішністю (Dunn, 1999). Сенсорна модульованість (sensory modulation) – це здатність нервової системи регулювати інтенсивність, тривалість і якість реакцій на сенсорні стимули. Тобто – це механізм, який «налаштовує» силу реакції на звук, дотик, рух, світло, запахи та інші відчуття. Варто зазначити, що сенсорна модульованість – це частина сенсорної інтеграції, але не тотожна їй.

Фіделіті-модель ASI, описана Д. Пархем, З. Майлукс та Р. Скааф, встановлює стандарти вірності методу, що забезпечують відтворюваність і дозволяють коректно порівнювати результати різних досліджень (Ayres, 2005). Фіделіті-модель ASI – це систематизована модель оцінки вірності проведення сенсорної інтеграції за методикою J. Ayres (американська психологиня та нейропсихологиня, яка є основоположницею концепції сенсорної інтеграції).

Ефективність сенсорної інтеграції у дітей з РАС і ЗПР у своїх роботах підтверджують Б. Пфайффер, Р. Скааф, а також Дж. Кейс-Сміт, Л. Вівер і М. Фрістад. Дослідники фіксують покращення уваги, цілеспрямованої гри, побутових навичок та поведінкової регуляції за умови дотримання фіделіті-критеріїв (Pfeiffer, Koenig, Kinnealey, Sheppard, Henderson, 2011).

К. Кеніг і С. Рудні узагальнюють, що труднощі сенсорної обробки асоціюються з проблемами робочої пам'яті, контролю імпульсів і зорово-моторної інтеграції, що напряму впливає на навчальні результати (Kristie, Sarah, 2010).

Українські науковці Т. Скрипник, Н. Литвин, О. Борецька, І. Григус та І. Крук описують

практики застосування сенсорної інтеграції у ЗДО та ЗЗСО, демонструючи зростання пізнавальної активності, комунікації й загальної включеності дітей з РАС і ЗПР.

В. Поліщук у своїй праці акцентує увагу на підготовці педагогів і створенні умов для ефективності сенсорної інтеграції у закладах дошкільної освіти (Поліщук, 2023).

Н. Пахомова підкреслює, що дотримання фіделіті-принципів ASI, індивідуалізація сенсорних цілей та інтеграція сенсорних практик у щоденний розклад сприяють покращенню уваги, робочої пам'яті, плануванню дій та навчальної мотивації дітей з ООП.

Наукові здобутки й практичний досвід з упровадження сенсорної інтеграції (СІ) в Україні та за кордоном є визначальними для нашої теми, адже саме вони формують доказову базу впливу СІ на розвиток пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

Формулювання цілей статті. Мета статті – висвітлити особливості та ефекти застосування сенсорної інтеграції щодо розвитку пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами, узагальнити релевантні наукові підходи та представити практичні моделі впровадження СІ в освітній процес.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна освіта в Україні поступово впроваджує нові підходи до навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП), орієнтуючись на принципи інклюзії, диференціації та гуманізації педагогічного процесу. Одним із таких напрямів, що довів свою ефективність у світовій та українській практиці, є сенсорна інтеграція (СІ) – методика, спрямована на розвиток пізнавальної діяльності, саморегуляції, уваги, мислення, мовлення та моторики у дітей, які мають порушення сенсорної обробки.

Поняття «сенсорна інтеграція» вперше запровадила американська дослідниця Ж. Айрес (Jean Ayres) у 1960-1970-х роках. Вона визначила сенсорну інтеграцію як «неврологічний процес, за допомогою якого мозок отримує інформацію від органів чуття, обробляє її, поєднує в цілісний досвід і забезпечує адекватну поведінкову реакцію…» (Ayres, 2005).

На думку А. Банді, С. Дж. Лейн та Е. А. Мюррей, сенсорна інтеграція – це динамічний процес організації сенсорних сигналів, який дозволяє людині ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем та формувати адаптивні реакції. Дослідниці наголошують, що ефективність когнітивної діяльності залежить від узгодженої роботи тактильної, вестибулярної, пропріоцептивної, зорової та слухової сенсорних систем (Bundy, Lane, Murray, 2020).

Українська дослідниця Т. Скрипник трактує сенсорну інтеграцію як психофізіологічну основу цілісного розвитку дитини, що забезпечує гармонійне формування рухових, когнітивних та емоційних реакцій у відповідь на сенсорні стимули. Вона підкреслює, що у дітей з ООП, зокрема з розладами аутистичного спектра або затримкою психічного розвитку, часто спостерігається сенсорна дезінтеграція – порушення узгодженості між сенсорними системами, що впливає на їхню увагу, мислення, мовлення та поведінку (Скрипник, 2016).

Таким чином, сенсорна інтеграція – це нейрофізіологічний і педагогічний процес, який поєднує роботу різних сенсорних систем (тактильної, вестибулярної, пропріоцептивної, зорової, слухової) для формування узгоджених реакцій, що лежать в основі пізнавальної діяльності. У контексті роботи з дітьми з ООП СІ виступає не лише як метод корекції, а як засіб розвитку когнітивних, емоційних і соціальних компетентностей, необхідних для повноцінної адаптації та навчання.

У межах підходу ASI (Ayres Sensory Integration) розрізняють: сенсорну модульованість (здатність підтримувати оптимальне збудження), сенсорну дискримінацію (точність розпізнавання відчуттів), праксис (планування й організація цілеспрямованої дії). Для дітей з ООП порушення будь-якої із цих ланок безпосередньо позначається на увазі, пам'яті, мисленні, мовленні та виконавчих функціях (Ayres, 2005).

Поняття «діти з особливими освітніми потребами» охоплює широку групу учнів, розвиток і навчання яких відбувається за умов відхилення від вікової норми внаслідок інтелектуальних, психічних, сенсорних або моторних порушень.

В українському законодавстві це визначено у Законі України «Про освіту», як «…діти, які потребують додаткової постійної або тимчасової підтримки в освітньому процесі з урахуванням індивідуальних можливостей». До цієї категорії належать діти з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, інтелектуального розвитку, розладами аутистичного спектра, емоційно-вольової сфери, а також ті, хто пережив тривалі психотравмувальні події. Для ефективного навчання таких дітей необхідно створювати адаптоване освітнє середовище, яке враховує їхні сенсорні, когнітивні та емоційні особливості.

Когнітивний розвиток дитини безпосередньо залежить від злагодженої роботи сенсорних систем, адже саме через відчуття формується сприйняття світу, мислення, мовлення та навчальна поведінка. Сенсорні процеси є

фундаментом когнітивних – кожне сприйняття стимулу, його обробка та інтеграція в мозку створюють базу для вищих пізнавальних функцій, таких як увага, пам'ять, планування, аналіз і самоконтроль. Коли сенсорні системи працюють узгоджено, дитина здатна ефективно орієнтуватися в середовищі, концентруватися на завданні, розпізнавати закономірності й утримувати інструкції в пам'яті. Натомість порушення сенсорної інтеграції призводить до перевантаження нервової системи, зниження уваги, нестійкості емоцій і труднощів у навчанні.

Тактильна система забезпечує базове «картування» тіла і меж із середовищем. Достатня тактильна дискримінація підтримує селективну увагу (менше відволікань на «фон»), праксис і зорово-моторну координацію, тоді як надмірна захисна чутливість перевантажує робочу пам'ять і підвищує тривожність. Вестибулярна система відповідає за постуральний контроль і рівень збудження; через вестибуло-окулярні рефлекси стабілізує погляд, що є критично важливим для читання, зорового сканування та утримання уваги. Пропріоцептивна система (глибока чутливість) формує схему тіла, надає точність рухам і знижує «сенсорний шум», що вивільняє ресурси робочої пам'яті та покращує планування дій. Зорово-слухова система забезпечує мультисенсорне зв'язування – синхронізацію зорових і слухових сигналів, що сприяє ефективнішому кодуванню інформації, мовленнєвому аналізу, розумінню інструкцій і підвищує швидкість обробки даних.

Механізм «стимул – інтеграція – саморегуляція – пізнавальна дія» пояснює, як сенсорна інформація трансформується у когнітивну активність. Отриманий стимул реєструється рецепторами та проходить первинну обробку у стовбурі мозку, таламусі та мозочку, де відбувається фільтрація сигналів і вирівнювання рівня збудження. Потім інтегрований сигнал передається до тім'яних, скроневих і лобових ділянок кори, де формується цілісне уявлення й план дії. На цій основі відбувається саморегуляція – утримання уваги, інгібіція імпульсів, переключення між завданнями – і лише потім реалізується пізнавальна дія: осмислення, логічні операції, мовленнєве оформлення відповіді. Якщо ж сенсорна інтеграція порушена, мозок витрачає ресурси не на мислення, а на компенсацію перевантаження, що уповільнює навчання та розвиток дитини з ООП.

Використання сенсорної інтеграції у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами має вирішальне значення, оскільки саме через гармонійне поєднання сенсорних стимулів дитина здатна ефективно сприймати, осмислювати й засвоювати нову інформацію. Сенсорна інтеграція не лише допомагає дитині краще контролювати власне тіло й емоції, але й прямо впливає на розвиток основних когнітивних функцій – уваги, пам'яті, мислення, мовлення та виконавчих процесів. Завдяки правильній організації сенсорного середовища та вправ, що спрямовані на стимуляцію різних сенсорних каналів, дитина отримує змогу утримувати фокус, логічно мислити, розуміти мовлення й діяти цілеспрямовано.

У межах дослідження важливо простежити, як саме сенсорні умови впливають на окремі компоненти когнітивної діяльності та які види стимулів є найбільш ефективними для їх формування. Окрему увагу буде приділено взаємозв'язку між якістю сенсорної обробки та динамікою розвитку виконавчих функцій, адже саме вони визначають здатність дитини планувати, контролювати й регулювати поведінку. Таке аналітичне зіставлення дозволить виявити найбільш результативні сенсорні підходи для підтримки навчальної компетентності дітей з ООП.

Увага. Оптимальна сенсорна модульованість сприяє зменшенню гіпер- або гіпорефлективних реакцій, що полегшує концентрацію й підвищує стійкість уваги. Дитина здатна довше утримувати фокус на завданні без сенсорного перевантаження. Наприклад, вправи на балансувальній дошці або ігри з ритмічним малюванням допомагають стабілізувати рівень збудження та тренують вибіркову увагу.

Пам'ять. Коли тіло знаходиться у стані сенсорної стабільності – правильна постура, спокійне дихання, контроль рухів – робоча пам'ять звільняється від надлишкових підтримувальних процесів. Це дозволяє краще утримувати інструкції, відтворювати послідовність дій і запам'ятовувати новий матеріал. Наприклад, вправи з ритмічними рухами під час повторення інформації покращують запам'ятовування через тілесне залучення.

Мислення та праксис. Точна сенсорна дискримінація допомагає дитині послідовно планувати кроки, що підсилює причинно-наслідкове мислення та здатність до вирішення задач. Під час виконання ігор із побудовою послідовності рухів або просторових конструкцій (наприклад, складання блоків, мозаїки) діти вчаться прогнозувати результат і формують навички моторного планування.

Мовлення. Злагоджена взаємодія зорової, слухової, тактильної та пропріоцептивної систем підтримує розвиток фонологічної обробки, артикуляції та розуміння мовлення. Ігри з ритмом, вправи на артикуляційні позиції або

сенсорні ігри з предметами різної фактури стимулюють мовленнєву активність і розширюють словниковий запас.

Виконавчі функції. Краща сенсорна організація дозволяє ефективніше гальмувати імпульсивні реакції, перемикатися між видами діяльності та утримувати ціль поведінки. Завдяки вправам на рівновагу, чергування дій або завданням із послідовним планом (наприклад, приготування простих страв, складання конструктора) діти вчаться контролювати дії, оцінювати результат і доводити справу до кінця.

Таким чином, сенсорна інтеграція є потужним механізмом формування когнітивних функцій, що створює умови для розвитку навчальної компетентності, емоційної стабільності та успішної соціальної адаптації дітей з ООП.

Ефективне застосування підходів сенсорної інтеграції вимагає чіткої структурованості та науково обґрунтованої послідовності педагогічних дій. Важливо, щоб кожне завдання відповідало реальним можливостям дитини, було посильним, але водночас стимулювало її до адаптивних реакцій і поступового ускладнення діяльності. Збереження передбачуваного, безпечного і стабільного середовища забезпечує дитині внутрішню опору та створює умови для якісного розвитку пізнавальних, емоційних і поведінкових навичок.

Сенсорна інтеграція є важливим напрямом сучасної інклюзивної освіти, що забезпечує розвиток пізнавальних процесів, саморегуляції та емоційної стабільності дітей з особливими освітніми потребами. Її впровадження в освітній процес вимагає дотримання фіделіті-критеріїв Ayres Sensory Integration (ASI): активної участі дитини, «належного виклику» (just – right challenge), безпечного та передбачуваного середовища, сенсорного збагачення без перевантаження, адаптивних реакцій, індивідуалізації цілей у межах ІПР і командної взаємодії педагога, психолога, ерготерапевта та батьків.

Ефективність упровадження оцінюється за когнітивними показниками – увагою, робочою пам'яттю, праксисом і мовленням, що дає змогу фіксувати реальний пізнавальний приріст, а не лише поведінкове заспокоєння.

Запропонована методика впровадження сенсорної інтеграції в освітній процес дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з ООП спрямована на розвиток когнітивних функцій, моторної координації та емоційної регуляції. Вона ґрунтується на загально-дидактичних принципах науковості, системності, доступності, активності й наочності.

Зміст методики передбачає створення спеціально організованого сенсорно збагаченого середовища, яке стимулює тактильну, вестибулярну, пропріоцептивну, зорову та слухову системи без перевантаження нервової діяльності. Таке середовище сприяє саморегуляції, увазі, мовленню та мисленню. Упровадження СІ здійснюється через ігрові заняття, рухові вправи, сенсорні маршрути й адаптовані навчальні завдання.

Методика передбачає міждисциплінарну співпрацю педагогів, психологів, ерготерапевтів і батьків, що забезпечує цілісність підходу. Завдяки сенсорній інтеграції діти з ООП стають більш уважними, зосередженими, краще контролюють свої емоції й поведінку, що позитивно впливає на їхній загальний розвиток і успішність у навчанні.

Методика орієнтована на дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (3 - 10 років), які мають розлади аутистичного спектра, затримку психічного розвитку, труднощі сенсорної модульованості, синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ), порушення праксису чи мовленнєві розлади. Такий віковий діапазон визначено з огляду на сенситивний період розвитку сенсорних систем, коли пластичність нервових зв'язків є найвищою, а вплив цілеспрямованих сенсомоторних практик дає найбільш виражений пізнавальний ефект.

До участі у впровадженні методики залучаються діти, у яких за результатами систематичного педагогічного спостереження, нейропсихологічної діагностики та стандартизованих опитувальників (зокрема Sensory Profile, Sensory Processing Measure тощо) виявлено сенсорні труднощі різного ступеня вираженості. Обов'язковою умовою є наявність індивідуальної програми розвитку (ІПР), у якій визначено цілі щодо формування довільної уваги, розвитку робочої пам'яті, планування дій, сенсомоторної координації та мовлення.

До групи обмежень відносяться діти з неконтрольованими соматичними або неврологічними станами, при яких активна сенсорна стимуляція може спричинити погіршення самопочуття чи підвищений дистрес. У таких випадках програма коригується – змінюється інтенсивність стимулів, тривалість занять або тип активностей, з метою уникнення перевантаження та здійснення безпечного, регульованого впливу на нервову систему дитини.

Варто зазначити, що в межах даного наукового дослідження поняття «освітнє середовище» розглядається як комплекс організаційно-педагогічних, сенсорно-просторових і соціально-психологічних умов, які забезпечують оптимальні можливості для навчання, розвитку та соціалізації дитини з

особливими освітніми потребами. Таке середовище передбачає гармонійне поєднання фізичного простору, взаємодії між учасниками освітнього процесу (дитина – педагог – однолітки – батьки) та використання інструментів сенсорної інтеграції, як засобу формування когнітивних і регуляторних навичок.

Організація освітнього середовища з урахуванням принципів сенсорної інтеграції потребує такої ж точності та продуманості, як і робота складних систем: кожен елемент має діяти узгоджено, а вплив на дитину бути цілісним і прогнозованим. У центрі залишається не технологія, а людина, тому будь-які рішення мають враховувати унікальний сенсорний профіль конкретної дитини та її індивідуальну траєкторію розвитку.

Освітнє середовище для дітей з особливими освітніми потребами має бути побудоване з урахуванням принципів безпеки, функціонального зонування та сенсорного балансу. Його структура спрямована на підтримку саморегуляції, уваги, моторної координації, мовлення та соціальної взаємодії. Кожна зона має власне функціональне призначення та сприяє розвитку певних сенсорних систем.

Вестибулярно-пропріоцептивна зона (гойдалки, гамаки, баланс-дошки, роликові валики, обладнання для «важкої роботи») створює умови для регуляції рівня збудження та формування постурального контролю. Такі активності активізують глибокі м'язи, стабілізують позу, сприяють покращенню рівноваги й координації рухів. Саме ці вправи дозволяють «включити» тіло в навчальний процес, знизити надмірну активність і підготувати дитину до когнітивної діяльності.

Тактильна зона (кінетичний пісок, сенсорні коробки, фактурні доріжки, м'які текстури) розвиває дискримінаційні здібності, формує словник тактильних ознак (м'який, шорсткий, холодний, гладкий тощо), покращує концентрацію уваги та знижує сенсорну тривожність. Робота в цій зоні допомагає дитині відчувати власне тіло, сприймати дотикові стимули як безпечні, а не загрозливі.

Зона тонкої моторики та зорово-моторної координації (шнурівки, пінцети, мозаїки, трафарети, сортери, прищіпки) сприяє розвитку дрібної моторики, підготовці до письма, розвитку графомоторних навичок і концентрації. Вправи в цій зоні покращують взаємодію між зоровою та руховою системами, що є необхідною умовою для успішного оволодіння письмом і читанням.

«Тиха» регуляційна зона (крісло-мішок, важка ковдра, м'яке освітлення, візуальний таймер, шумопоглинальні навушники) забезпечує відновлення після активних занять, зниження рівня сенсорного збудження та повернення до спокійного стану. Ця зона допомагає дитині навчитися самостійно розпізнавати втому, напруження чи перевантаження й обирати стратегії саморегуляції.

Зорово-слухова підтримка (візуальні підказки, картки послідовностей, розклади, кольорові маркери, навушники шумозниження) сприяє підвищенню вибіркової уваги, кращому сприйняттю інструкцій та структуруванню навчальної діяльності. Застосування таких інструментів дає змогу адаптувати середовище до індивідуальних сенсорних потреб кожної дитини.

Усе обладнання монтується відповідно до вимог безпеки: підвісні елементи кріпляться до сертифікованих анкерних точок, забезпечується вільний простір не менше 1,5-2 метрів навколо, підлога вкривається м'якими матами для амортизації, а тривалість і амплітуда рухів регулюються залежно від стану дитини.

Протокол занять поєднує повноцінні сенсорні сесії за моделлю Ayres Sensory Integration (ASI) із короткими «сенсорними мікропаузами» протягом навчального дня. Повні заняття (2-3 рази на тиждень, тривалістю 45-60 хвилин) проводяться фахівцем і включають структуровану послідовність етапів: орієнтація – активація – сенсомоторна взаємодія – інтеграція – завершення. Мікропаузи (5-10 хвилин) інтегруються у розклад уроків і передбачають короткі вправи на розтягнення, глибокий тиск, дихальні або рівноважні рухи. Така схема забезпечує підтримку сенсорного тонусу впродовж дня, знижує рівень тривожності та підвищує навчальну ефективність дітей з ООП.

Рекомендуємо 2-3 індивідуальні або малі групові сесії на тиждень тривалістю 30 - 45 хв упродовж 10-12 тижнів, а також 3-7-хвилинні мікропаузи кожні 30-45 хв навчальної діяльності.

Типова сесія сенсорної інтеграції для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами (зокрема з РАС, ЗПР, СДУГ, труднощами сенсорної модулюваності) проводиться фахівцем із сенсорної інтеграції або педагогом, який пройшов відповідну підготовку. Її мета – забезпечити регуляцію нервової системи, розвиток уваги, праксису, робочої пам'яті та мовлення шляхом цілеспрямованої сенсомоторної стимуляції.

Сесія триває приблизно 40-60 хвилин і складається з чотирьох послідовних етапів, що відображають природний цикл сенсорної активації, інтеграції та заспокоєння.

1. Регуляційний розігрів із глибоким тиском і «важкою роботою» для стабілізації збудження; цільові сенсорні активності (вестибулярні –

гойдалка/скутерборд для візуального стеження та уваги.

2. Пропріоцептивні – перенесення обтяжених мішечків, штовхання коробів для схеми тіла та саморегуляції.

3. Тактильні – сортування за текстурою, доріжки фактур для дискримінації й мовлення.

4. Зорово-моторні – кидки в мішень, малювання по трафарету, шнурування для праксису); інтеграція ефекту у коротке навчальне завдання (читання рядка, складання слова, рахунок), що формує перенос у когнітивну діяльність; завершення через дихальні вправи, повільні розтягування або обтяження. У групі або класі застосовують прості мікропаузи: гумова стрічка на ніжках стільця для «роботи ногами», 10 «віджимань від стіни», 1 хв на баланс-дошці під час читання, 8-12 кидків м'ячем у мішень із лічбою.

Впровадження методики відповідає фіделіті-критеріям Ayres Sensory Integration: активна, внутрішньо мотивована участь дитини; принцип «just-right challenge» – завдання трохи понад актуальні можливості; сенсорне збагачення з контролем інтенсивності; акцент на праксисі (планування – виконання – зворотний зв'язок); безпечне, передбачуване середовище з візуальними підказками; індивідуалізація цілей; міждисциплінарна взаємодія; генералізація результатів у навчальні рутини; постійний моніторинг даних (чек-листи після сесії, щотижневі підсумки).

Індивідуалізація впровадження сенсорної інтеграції здійснюється в межах ІПР дитини з ООП. При цьому важливим є командний підхід педагогів, психолога, ерготерапевта та батьків, що забезпечує системність і узгодженість освітнього впливу.

Висновки. Вітчизняна практика інклюзивної освіти, діяльність фахівців інклюзивно-ресурсних центрів і спеціалістів корекційно-розвивального напряму засвідчують, що систематичне використання сенсорно-інтеграційних підходів сприяє розвитку уваги, робочої пам'яті, зорово-моторної координації, планування дій та мовлення, а також покращує емоційну саморегуляцію й навчальну мотивацію. Євроінтеграційний вектор розвитку української освіти орієнтує на узгодження підготовки педагогів і міждисциплінарної команди (вихователь, вчитель, асистент, психолог, ерготерапевт) з міжнародними стандартами застосування СІ, адаптацію дошкільного та шкільного середовища (сенсорні зони, розклади навантажень, індивідуальні програми розвитку) та перенесення успішних практик до вітчизняних закладів освіти.

Узагальнення джерел свідчить про послідовний зв'язок між упровадженням сенсорної інтеграції та зростанням стійкості й вибірковості уваги, скороченням латентності старту дії, поліпшенням показників робочої пам'яті, праксису та зорово-моторної інтеграції. Одночасно знижується частота епізодів дезрегуляції, збільшується частка часу, коли дитина залишається «на завданні», і підвищується точність виконання інструкцій.

У межах проведеного дослідження розроблено авторську методику впровадження сенсорної інтеграції в освітній процес дітей з особливими освітніми потребами, що базується на фіделіті-критеріях Ayres Sensory Integration. Методика орієнтована на розвиток когнітивних функцій – уваги, робочої пам'яті, праксису, мовлення – через цілеспрямовані сенсорні активності, створення безпечного розвивального середовища, індивідуалізацію цілей ІПР та міждисциплінарну взаємодію педагогів, психолога, ерготерапевта і батьків. Її впровадження доводить ефективність сенсорної інтеграції, як інструмента розвитку пізнавальної діяльності дітей з ООП, і відкриває перспективи подальшої апробації в практиці українських закладів освіти.

Список використаних джерел

Григус І. М., Крук І. М. (2022). Сенсорна інтеграція дітей з раннім аутизмом. *Реабілітація та рекреаційно-оздоровчі технології.* № 11. URL: https://doi.org/10.32782/2522–1795.2022.11.12

Поліщук В. (2023). Основні чинники сенсорної інтеграції дітей з РАС в умовах закладу дошкільної освіти. *Освітній простір*. URL: https://oip–journal.org/index.php/oip/article/view/582/450

Скрипник Т. В. (2016). Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 4. С. 24-31.

Ayres A. J. (2005). Sensory Integration and the Child. 25th Anniversary ed. Los *Angeles: Western Psychological Services*. URL: https://dokumen.pub/sensory–integration–theory–and–practice–3nbsped–9780803646063–0803646062.html

References

Hryhus I. M., Kruk I. M. (2022). *Sensory integration of children with early autism.* Rehabilitation and Recreational Health Technologies, № 11. https://doi.org/10.32782/2522–1795.2022.11.12 [in Ukrainian]

Polishchuk V. (2023). *The main factors of sensory integration of children with ASD in preschool education institutions.* Educational Space. URL: https://oip–journal.org/index.php/oip/article/view/582/450 [in Ukrainian]

Skrypnyk T. V. (2016). *Sensory integration as the basis for the holistic development of children with autism.* Exceptional Child: Learning and Education, № 4. P. 24-31. [in Ukrainian]

Ayres A. J. (2005). *Sensory Integration and the Child.* 25th Anniversary ed. Los Angeles: Western Psychological Services. URL: https://dokumen.pub/sensory–integration–theory–and–practice–3nbsped–9780803646063–0803646062.html [in English]

Brown C., Dunn W. (2002). Adolescent / Adult Sensory Profile: User's Manual. San Antonio, TX: *The Psychological Corporation.* URL: https://www.scribd.com/document/776848026/Sensory–Profile–User–s–Manual–Dunn–Winnie–1999–San–Antonio–Tex–Psychological–Corp

Bundy A.C., Lane S.J., Murray E.A. (2020). Sensory Integration: Theory and Practice. 4th ed. *Philadelphia:* F.A. Davis. URL: https://dokumen.pub/sensory–integration–theory–and–practice–3nbsped–9780803646063–0803646062.html

Case-Smith J., Weaver L.L., Fristad M. A. (2015). A systematic review of sensory processing interventions for children with autism spectrum disorders. *Autism*, Vol. 19. № 2DOI: https://doi.org/10.1177/1362361313517762

Dunn W. (1999). The Sensory Profile: User's Manual. San Antonio, TX: *The Psychological Corporation.* URL: https://www.scribd.com/document/776848026/Sensory–Profile–Users–Manual–Dunn–Winnie–1999–San–Antonio–Tex–Psychological–Corp–9780761638018–83e9639df3786c1c467b911f0440554

Kristie P.K., Sarah G.R. Performance Challenges for Children and Adolescents With Difficulty Processing and Integrating Sensory Information: A Systematic Review. URL: https://research.aota.org/ajot/article–abstract/64/3/430/5343/Performance–Challenges–for–Children–and?redirectedFrom=fulltext

Pfeiffer B.A., Koenig K., Kinnealey M., Sheppard M., Henderson L. (2011). Effectiveness of sensory integration interventions in children with autism spectrum disorders: A pilot study. *American Journal of Occupational Therapy*, Vol. 65, № 1. URL: https://research.aota.org/ajot/article–abstract/65/1/76/5494/Effectiveness–of–Sensory–Integration–Interventions?redirectedFrom=fulltext

Schaaf R.C., Benevides T., Mailloux Z., Faller P., Hunt J., van Hooydonk E., Freeman R., Leiby B., Sendecki R., Kelly D. (2014). An intervention for sensory difficulties in children with autism: A randomized trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 44, № 7. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s10803–013–1983–8

Brown C., Dunn W. (2002). *Adolescent/Adult Sensory Profile: User's Manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation. URL: https://www.scribd.com/document/776848026/Sensory–Profile–User–s–Manual–Dunn–Winnie–1999–San–Antonio–Tex–Psychological–Corp [in English]

Bundy A. C., Lane S. J., Murray E. A. (2020). *Sensory Integration: Theory and Practice.* 4th ed. Philadelphia: F. A. Davis. URL: https://dokumen.pub/sensory–integration–theory–and–practice–3nbsped–9780803646063–0803646062.html [in English]

Case-Smith J., Weaver L. L., Fristad M. A. (2015). *A systematic review of sensory processing interventions for children with autism spectrum disorders.* Autism, Vol. 19, № 2. DOI: https://doi.org/10.1177/1362361313517762 [in English]

Dunn W. (1999). *The Sensory Profile: User's Manual.* San Antonio, TX: The Psychological Corporation. URL: https://www.scribd.com/document/776848026/Sensory–Profile–User–s–Manual–Dunn–Winnie–1999–San–Antonio–Tex–Psychological–Corp–9780761638018–83e9639df3786c1c467b911f0440554 [in English]

Kristie P. K., Sarah G. R. *Performance challenges for children and adolescents with difficulty processing and integrating sensory information: A systematic review.* URL: https://research.aota.org/ajot/article–abstract/64/3/430/5343/Performance–Challenges–for–Children–and?redirectedFrom=fulltext [in English]

Pfeiffer B. A., Koenig K., Kinnealey M., Sheppard M., Henderson L. (2011). *Effectiveness of sensory integration interventions in children with autism spectrum disorders: A pilot study. American Journal of Occupational Therapy,* Vol. 65, № 1. URL: https://research.aota.org/ajot/article–abstract/65/1/76/5494/Effectiveness–of–Sensory–Integration–Interventions?redirectedFrom=fulltext [in English]

Schaaf R. C., Benevides T., Mailloux Z., Faller P., Hunt J., van Hooydonk E., Freeman R., Leiby B., Sendecki R., Kelly D. (2014). *An intervention for sensory difficulties in children with autism: A randomized trial. Journal of Autism and Developmental Disorders,* Vol. 44, № 7. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s10803–013–1983–8 [in English]

Відомості про авторів:
Марусяк Ольга Євгенівна
marusiakolha@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
Університет імені Богдана Хмельницького
Наукове містечко, вулиця 59, Запоріжжя
Запорізька обл. 69000, Україна

Негрій Ольга Іванівна
olganegriy19@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
Університет імені Богдана Хмельницького
Наукове містечко, вулиця 59, Запоріжжя
Запорізька обл. 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-257-264

Матеріал надійшов до редакції 24. 10. 2025 р.
Прийнято до друку 15. 11. 2025 р.

Information about the authors:
Marusiak Olha Yevgenivna
marusiakolha@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

Nehrii Olha Ivanivna
olganegriy19@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-257-264

Received at the editorial office 24. 10. 2025.
Accepted for publishing 15. 11. 2025.

УДК 373.2.015.31:172.15:173.7(477)

БАТЬКІВСЬКЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Ірина Негрій

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті розглянуто батьківське виховання як один з чинників формування української національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку. Особливу увагу автором приділено особливостям родинного впливу в середовищі української діаспори за кордоном. У дослідженні схарактеризовано сім'ю як ключове середовище передачі культурних цінностей, традицій, мови та історичної пам'яті, що сприяє вихованню патріотизму та формуванню національної свідомості. Наголошено на важливості батьківського виховання на законодавчому рівні, зокрема на нормативно-правових засадах, що регламентують національно-патріотичне виховання дітей. Автором статті проаналізовано методи і форми батьківського впливу, які допомагають дітям старшого дошкільного віку усвідомити свою приналежність до українського народу в різних соціокультурних контекстах. Підкреслено значення співпраці сім'ї з освітніми закладами для ефективного національно-патріотичного виховання. Автором надано методичні рекомендації батькам або особам, що їх замінюють щодо формування у дітей старшого дошкільного віку української національної ідентичності. Визначено актуальність компетентного батьківського підходу в умовах глобалізації та мультикультуралізму, а також наголошено на необхідності подальших досліджень для вдосконалення засобів формування національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова:
старший дошкільний вік; національно-патріотичне виховання; українська національна ідентичність; діаспора; українська мова; національне виховання; дитяча література; патріотична вихованість; батьківське виховання; патріотизм; українська культура; заклад дошкільної освіти.

Resume:
Nehrii Iryna. The role of parental upbringing in shaping Ukrainian national identity in older preschool children.
The article examines parental upbringing as one of the key factors in shaping Ukrainian national identity among older preschool children. Special attention is given to the specific features of family influence within Ukrainian diaspora communities abroad. The study views the family as a crucial environment for transmitting cultural values, traditions, language, and historical memory, all of which contribute to fostering patriotism and developing national consciousness.
The importance of parental upbringing at the legislative level is emphasized, particularly the normative and legal foundations that regulate national-patriotic education of children. The author analyzes the methods and forms of parental influence that help older preschool children become aware of their belonging to the Ukrainian nation in various socio-cultural contexts.
The significance of cooperation between families and educational institutions is highlighted as essential for effective national-patriotic education. The author also provides methodological recommendations for parents and guardians on shaping Ukrainian national identity in older preschool children.
The relevance of a competent parental approach is defined in the context of globalization and multiculturalism, and the need for further research to improve the tools for forming national identity in preschool-aged children is underscored.

Key words:
senior preschool age; national and patriotic education; Ukrainian national identity; diaspora; Ukrainian language; national education; children's literature; patriotic upbringing; parental upbringing; patriotism; Ukrainian culture; preschool educational institution.

Постановка проблеми. Українське суспільство сьогодні переживає складний період трансформацій, зумовлений військовою російською агресією, посиленням інформаційного впливу і глобалізаційними процесами. У таких умовах гостро постає потреба у формуванні та утвердженні української національної ідентичності – ключового чинника збереження культурної самобутності, національної єдності та державності. Українська національна ідентичність розуміється як усвідомлення особистістю своєї належності до української нації, мови, культури, традицій та цінностей *(«Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної…» 2022)*.

Важливим етапом у формуванні української національної ідентичності є старший дошкільний вік (5-6 (7/8) років), коли дитина активно засвоює соціальні норми, розвиває почуття патріотизму і починає усвідомлювати себе частиною національної спільноти.

Відтак одним із провідних суб'єктів формування української національної ідентичності є сім'я, а особливо батьки або особи, які їх замінюють і через повсякденне спілкування, підтримку мови і традицій, передачу культурних цінностей і національної символіки формують у дитини основи патріотизму.

Згідно Закону України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2022) до ключових принципів державної політики належить формування національної свідомості у дітей та молоді. Закон визначає три складові цієї політики – національно-патріотичне виховання, військово-патріотичне виховання та громадянська освіта *(«Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної…», 2022)*.

Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» (2025), здобуття дитиною освіти у закладі дошкільної освіти не звільняє батьків або осіб, які їх замінюють від обов'язку виховувати, розвивати і навчати дитину. Крім того, батьки зобов'язані взаємодіяти з педагогічними працівниками на засадах педагогіки партнерства та сприяти досягненню дитиною результатів, передбачених освітньою програмою *(«Про дошкільну освіту», 2025*).

Обов'язок батьків або інших законних представників щодо виховання дитини дошкільного віку тісно пов'язаний із положеннями Базового компоненту дошкільної освіти (БКДО, 2021) – державного стандарту, що визначає цілі, зміст і напрями розвитку дитини дошкільного віку. Згідно БКДО, одним з ключових освітніх напрямів є «Дитина в соціумі», який ґрунтується на ідеях патріотичного та громадянського виховання. Зазначений напрям передбачає формування в дітей дошкільного віку соціально-громадянської компетентності: усвідомлення себе членом родини, громади, нації; розуміння моральних норм і правил співжиття; повагу до інших; почуття причетності до життя суспільства (БКДО, 2021).

Відтак, родинне виховання, згідно з вимогами чинного законодавства та державного стандарту дошкільної освіти, має сприяти закладенню основ української національної ідентичності, що є невід'ємною складовою загального виховного процесу, особливо в старшому дошкільному віці, коли активно формується світогляд і морально-ціннісні орієнтири дитини.

Водночас, сучасні суспільні виклики – домінування масової іншомовної культури, зростаючий інформаційний тиск, а також вимушене переміщення значної кількості українських дітей за кордон – ставлять під загрозу процес формування української національної ідентичності. Діти старшого дошкільного віку, які опиняються в іншомовному культурному середовищі, нерідко втрачають зв'язок із національними традиціями, мовою та культурою, що ускладнює їхнє самоусвідомлення як представників українського народу.

Отже проблема формування української національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку з урахуванням ролі батьківського виховання набуває особливої актуальності. Розв'язання описаної проблеми потребує системної взаємодії сім'ї, закладів дошкільної освіти та держави з метою збереження національної свідомості й культурної ідентичності підростаючого покоління в умовах глобалізаційних і воєнних викликів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічну основу дослідження становлять ідеї науковців щодо формування української національної ідентичності у дітей дошкільного віку в контексті батьківського (родинного) та національно-патріотичного виховання. Надамо ключові наукові підходи з даної проблематики:

- партнерство закладів освіти і батьків у формуванні основ української національної ідентичності (Л. Канішевська, К. Журба (К. Журба «Виховання патріотизму..»), З. Владовська);
- формування української національної ідентичності у дітей дошкільного віку (І. Бех (Бех І. *«Виховання особистості»*), Н. Гавриш, В. Ляпунова О. Косенчук, Д. Олійник, О. Рейпольська, Т. Пироженко, О. Харченко);
- теорія патріотичного виховання в дошкільному віці (О. Духнович, С. Русова, Е. Байдина, В. Кичма, Ю. Калічак, А. Солонська (Солонська А. *«Основні підходи до патріотичного виховання…»*) О. Стаєнна, В. Сухомлинський, Я. Чепіга, С. Жейнова (Жейнова С., Солонська А. *Патріотична вихованість дітей*…»);
- батьківське виховання в аспектах українських національних традицій (Л. Йовенко, І. Терешко, Р. Михайлишин, М. Бикова, Н. Гаврилюк, В. Горленко, Г. Довженок, М. Зубрицький, О. Левицький, М. Стельмахович, Р. Чмелик).

Перш ніж розглядати батьківське виховання як чинник формування української національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку, доцільно окреслити сутність самого поняття «українська національна ідентичність».

У широкому розумінні українська національна ідентичність – це усвідомлення особистістю своєї належності до української нації, мови, культури, історії, традицій і системи цінностей, що виявляється у почутті гордості, патріотизмі, відповідальності за долю своєї країни *(«Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної…», 2022).*

Як зазначає науковець М. Степко, національна ідентичність – це важливий елемент культурної пам'яті та символічного спадку, що забезпечує тяглість і неперервність національного буття (М. Степко *«Українська ідентичність: феномен і засади формування»).*

Відомий український педагог І. Бех наголошує, що формування національної ідентичності є результатом виховання дитини у дусі громадянськості, національної гідності та моральної відповідальності перед суспільством (І. Бех *«Виховання особистості»).*

Нам імпонує думка О. Рейпольської, яка розглядає національну ідентичність як одну зі складових загальної ідентичності людини, яка забезпечує зв'язок між людьми, об'єднаними спільною мовою, культурою та історією, та акцентує, що вона розвивається на основі усвідомлення етнічної приналежності (О. Рейпольська *«Виховання української національної ідентичності у дітей дошкільного віку»*).

Проаналізувавши сказане вище, зазначимо, що у межах цього дослідження українська національна ідентичність буде розглядатися як усвідомлене та емоційно підкріплене почуття належності до української нації, що охоплює засвоєння рідної мови, культури, історичної пам'яті, національних традицій і системи цінностей.

Формулювання цілей статті. Метою статті є комплексне осмислення ролі батьківського виховання як чинника розвитку української національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку. Для досягнення цієї мети передбачено реалізацію таких завдань: охарактеризувати роль батьківського виховання у формуванні української національної ідентичності; проаналізувати особливості національно-патріотичного виховання українських дітей у діаспорі, зокрема в умовах збереження мовної, культурної та ідентифікаційної належності до українського народу в іншомовному та іншокультурному середовищі; надати рекомендації для батьків/опікунів щодо формування української національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сім'я є природним і потужним осередком формування національно-патріотичної свідомості та почуттів дитини завдяки близьким емоційним зв'язкам між її членами, довірливому спілкуванню та щоденному спільному досвіду. Починаючи з раннього віку, дитина засвоює у родинному середовищі перші уявлення про Батьківщину, рідну мову, традиції та героїчне минуле, а батьки/опікуни й старші родичі виступають носіями національних цінностей і прикладом для наслідування. Внутрішньородинне спілкування забезпечує не лише передачу інформації, а й формує емоційно забарвлену, особистісно значущу ідентифікацію з українською нацією.

Варто зазначити, що на думку О. Карпенко та Я. Возняк, саме сім'я має значний потенціал впливу на формування свідомості, емоційної сфери та почуттів від народження дитини. Цей вплив зумовлений соціальною відповідальністю батьків/опікунів, спільністю прагнень і інтересів, єдністю родини перед викликами, взаємодопомогою, повагою між членами сім'ї, а також глибокими й щирими почуттями подружньої та батьківської любові (Я. Возняк, О. Карпенко *«Роль сім'ї у національно-патріотичному вихованні дитини дошкільного віку»*).

Проте саме у старшому дошкільному віці (5-6 (7/8) років) ці уявлення набувають нової якості – дитина починає активніше усвідомлювати себе як окрему особистість, розширює межі соціального сприйняття, формує перші чіткі уявлення про свою приналежність до певної спільноти, зокрема – до української нації. У старший дошкільний період особливо важливим стає цілеспрямований виховний вплив батьків або осіб, що їх замінюють, адже саме в родині дитина не просто знайомиться з культурою, мовою і традиціями свого народу, а вже починає осмислювати їх, емоційно сприймати та ідентифікувати себе з ними.

У контексті формування української національної ідентичності у старшому дошкільному віці патріотична вихованість виступає одним із ключових результатів цілеспрямованого батьківського впливу. Як зазначають науковці С. Жейнова та А. Солонська, патріотична вихованість дітей старшого дошкільного віку є інтегральною динамічною особистісною характеристикою, яка виявляється у почутті любові до Батьківщини, до людей, до рідної землі, у ціннісному ставленні до родини, а також у знаннях про національні символи, державні свята, традиції, історичні події та видатних українців. Патріотична вихованість проявляється через гуманістичні переживання дитини старшого дошкільного віку, що формуються насамперед у родинному середовищі – завдяки щоденному емоційному спілкуванню, моделюванню патріотичних ситуацій, прикладу дорослих та духовній взаємодії поколінь (А. Солонська *«Основні підходи до патріотичного виховання…»*).

На думку О. Канарової, батьківське виховання у контексті розвитку української національної ідентичності у старшому дошкільному віці відіграє важливу роль, оскільки саме в родинному середовищі закладаються перші уявлення дитини про рідну культуру, мову, традиції та моральні цінності. У своїй праці дослідник підкреслює, що родина є первинною ланкою соціалізації, а отже – і формування національної самосвідомості. Науковець розглядає родинне виховання як ціннісний фундамент, який має бути підтриманий і розвинений у закладах дошкільної освіти. Крім того, О. Канарова акцентує увагу на важливості взаємодії між педагогами та батьками у процесі духовно-патріотичного виховання, адже лише за умов узгоджених дій можливо створити цілісне середовище для формування в дітей дошкільного віку відчуття належності до українського народу, поваги до національних символів та усвідомлення власної ідентичності (О. Канарова *«Традиції та інновації як ресурс духовно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку»*).

Батьківське виховання формує у дитини не лише емоційний зв'язок із родом, а й глибше – із нацією. Через повсякденне спілкування рідною

мовою, участь у родинних і народних святах, спільне читання української дитячої літератури, перегляд мультфільмів українською мовою, відвідування культурних подій, батьки/опікуни моделюють у дитини образ українця. Такий досвід стає основою первинної етнічної самоідентифікації.

Важливим елементом є трансляція національних символів (Державного прапора, Державного гімну, Державного герба), а також пояснення їхнього значення у доступній формі. Батьки стають першими провідниками дитини дошкільного віку у світ національних смислів, сприяючи формуванню таких рис, як патріотизм, повага до історії свого народу, гордість за свою країну.

Унікальним чинником, що набуває особливого значення в умовах війни, є героїзація реальних постатей, які уособлюють сучасний український патріотизм. Так, серед героїв, на яких орієнтуються навіть діти старшого дошкільного віку, важливе місце займає Дмитро Коцюбайло (позивний «Да Вінчі») – легендарний командир, символ нескореного духу, мужності й самопожертви заради України. Батьки або особи, які їх замінюють дедалі частіше звертаються до таких образів у поясненні дитині, хто такі захисники України, навіщо вони воюють і чому ми маємо шанувати пам'ять про них. «Да Вінчі» постає як сучасний приклад історичного героя, що наближає абстрактне поняття «захист Батьківщини» до конкретного й зрозумілого дитині рівня через емоційне сприйняття.

Показовим є також зсув у дитячому ігровому середовищі та системі рольових моделей: якщо раніше улюбленими персонажами дітей старшого дошкільного віку були герої західних коміксів – Залізна Людина, Халк чи Бетмен – то сьогодні дедалі частіше діти отримують іграшки або уявляють себе Патроном (відомим псом-сапером), українським воїном, волонтером, медиком або символічними захисниками своєї держави. Така трансформація є прямим результатом зміни виховних орієнтирів у родинах, де національно-патріотична ідентичність постає як базова цінність, що формується з старшого дошкільного віку.

Водночас, важливою складовою формування ідентичності в сучасних умовах є також контроль медіаспоживання дитини старшого дошкільного віку. Мультфільми, ігри, YouTube-контент значною мірою формують уявлення про цінності, героїв, мову спілкування. Тому завдання батьків/опікунів – не лише пропонувати україномовний контент, але й супроводжувати його коментарями, обговоренням змісту, акцентуванням на національно-культурних смислах.

Вищеописаний підхід до національного виховання через приклади реальних героїв сьогодення сприяє формуванню в дітей глибокого емоційного зв'язку з Україною. Це не лише патріотичне виховання, а й виховання особистої гідності, емпатії та активної громадянської позиції з раннього віку.

У низці родин, особливо у східних, південних та прикордонних західних областях, побутує двомовність: українська – формально, у публічному просторі, а російська чи угорська – як мова побутового спілкування. Така мовна ситуація формує у дитини старшого дошкільного віку неузгоджену ідентичність, при якій на рівні свідомості виникає роздвоєння між культурною приналежністю та мовною практикою. У результаті можуть з'являтися відчуття невизначеності, мовна байдужість або навіть поступове відчуження від української культури, особливо за відсутності мовної підтримки в родині.

Суржик як соціолінгвістичне явище також справляє негативний вплив на мовно-культурну ідентичність дитини. У віці 5–6 (7/8) років мова не лише слугує засобом комунікації, а й визначає логіку мислення, впливає на формування морально-ціннісних категорій. Якщо мовна модель родини базується на суржику, дитина засвоює фрагментарну, «розмиту» мовну картину світу, що знижує якість засвоєння української літературної норми, послаблює відчуття належності до мовної спільноти.

В умовах таких внутрішніх мовно-культурних суперечностей особливої уваги потребує ситуація, у якій опинилися українські діти за межами країни. Повномасштабна війна спричинила масову хвилю вимушеної міграції, внаслідок якої значна частина українських родин живуть в іншомовному та іншокультурному середовищі. У нових країнах проживання діти дошкільного віку активно включаються у процес соціалізації, адаптуються до іноземної мовної системи, нерідко втрачаючи зв'язок із рідною культурою, мовою та національною ідентичністю.

У цьому контексті особливого значення набуває національно-патріотичне виховання в умовах діаспори, де саме родина часто виступає єдиним джерелом національно-культурного впливу. Батьківське виховання виконує тут не лише традиційну, а й компенсаторну функцію, спрямовану на збереження мовної, культурної та ідентифікаційної спадкоємності. Саме від свідомої позиції батьків залежить, чи відчуватиме дитина свою приналежність до української нації, чи зможе зберегти емоційний і ціннісний зв'язок із Батьківщиною в умовах багатомовного середовища.

Досвід української діаспори в США та Канаді показує, що ефективне патріотичне виховання можливе навіть за межами України. Зокрема, у дошкільних освітніх ініціативах українських громад значна увага приділялася формуванню у дітей національної свідомості, любові до української мови та культури. Так, у «Програмі занять у світличках для дітей» (автор А. Смеречинська) реалізовувалися тематичні заняття, присвячені Україні як рідній, хоч і далекій, Батьківщині. Діти дошкільного віку знайомилися з українськими піснями, казками, забавлянками, обрядами, символікою, що сприяло збереженню культурного коду в новому мовному середовищі (А. Смеречинська *«Програма занять у світличках для дітей»).*

Активна видавнича діяльність діаспори (М. Юркевич, І. Пеленська, А. Смеречинська, Ю. Цегельська) підтримувала процес збереження української національної ідентичності, забезпечуючи родини та освітні осередки книжками, пісенниками, методичними матеріалами, які слугували ефективними інструментами національно-патріотичного виховання. Ідейним підґрунтям цієї діяльності були погляди С. Русової, яка вважала, що національне самоусвідомлення дитини починається з рідної мови, з живої участі у народних традиціях і родинному вихованні. Тому навіть за межами України українські родини й освітні ініціативи діаспори забезпечували умови, за яких формувалася цілісна мовно-культурна ідентичність дитини та зберігалася її належність до української нації (О. Джус *«Національно-патріотичне виховання дітей та молоді в українській діаспорі: досвід, спроби переосмислення»).*

Живим прикладом успішної реалізації такого підходу є життєвий шлях голлівудської актриси українського походження Віри Фарміги, яка, народившись у США в родині українських емігрантів, змогла зберегти глибокий зв'язок з українською культурою. До шести років вона говорила виключно українською, відвідувала українську католицьку школу в місті Ньюарк, виступала в українському народному ансамблі танцю «Сизокрилі» та була вихованкою української скаутської організації «Пласт». Родина Фарміги дотримувалась релігійних традицій: спочатку належала до греко-католицької церкви, а згодом – до п'ятидесятницької громади. При цьому основним середовищем формування національної свідомості дівчинки залишалося родинне виховання в поєднанні з організованими освітньо-виховними ініціативами української громади. Приклад Віри демонструє, як ефективно може функціонувати інтегроване середовище формування української ідентичності – родина, школа, мистецтво та «Пласт», навіть у багатокультурному американському контексті (Vera Farmiga. *Instagram).*

Уже в дорослому віці Віра Фарміга не тільки зберегла зв'язок зі своїм українським корінням, але й активно підтримує Україну на міжнародному рівні. Акторка неодноразово виступала на американському телебаченні із закликами до миру в Україні та засудженням російської агресії. Крім того, Віра Фарміга є фронтвумен метал-гурту The Yagas, до складу якого входять її чоловік Рен Хоукі, барабанщик Джейсон Боумен, гітарист Марк Вісконті та басист Майк Девіс. Гурт випустив свій дебютний сингл «The Crying Room» у жовтні 2024 року, а перший альбом «Midnight Minuet» побачив світ 25 квітня 2025 року. У своїй творчості актриса не цурається українського – зокрема, виконує українські пісні, як-от «Ой у лузі червона калина» *(*The Yagas. *Instagram).*

Особливу увагу привернуло спільне виконання Вірою Фармігою та іншим артистом українського походження – Євгеном Гудзем (Eugene Hütz), фронтменом відомого гурту Gogol Bordello, української народної пісні «Червона рута». Євген народився в Боярці (Київська область) і має українсько-ромське коріння. Його родина емігрувала до США після Чорнобильської катастрофи. Євген Гудзь здобув світову популярність завдяки своєму унікальному стилю – суміші панку, ромських і східноєвропейських мотивів. Разом із Вірою Фармігою він не тільки представив українську музику на міжнародній сцені, але й підкреслив культурну тяглість у новому музичному контексті, об'єднуючи сучасне звучання з національним корінням (The Yagas. *Instagram. «Chervona Ruta blossomed on the Bowery»).*

У сучасних умовах, коли українська діаспора активно зростає, важливо створювати нові формати підтримки батьків або осіб, що їх замінюють у формуванні національної ідентичності дітей старшого дошкільного віку за кордоном. Онлайн-курси, цифрові бібліотеки української дитячої літератури, інтернет-гуртки української мови та культури можуть стати потужними інструментами для родин, що бажають зберегти національну ідентичність своїх дітей.

Як вище згадувалася, одним з осередків формування української національної ідентичності в діаспорі був «Пласт» – скаутська організація, яка об'єднувала українців за кордоном навколо спільних цінностей, традицій та виховних принципів. У межах Пласту діяли і діють досьогодні спеціальні програми для різних вікових категорій, зокрема для дітей старшого

дошкільного віку – курінь «Пташата». Саме тут діти старшого дошкільного віку не лише знайомилися між собою, а й починали усвідомлювати свою культурну належність, вивчати мову, традиції та символіку, засвоювали основи патріотизму в ігровій формі (Пласт. *Пташата).*

Слід зазначити, що батьки також активно долучалися до діяльності Пласту, беручи участь у виховному процесі та підтримуючи розвиток національної свідомості у дітей. Родинне виховання у поєднанні з пластовими ініціативами створювало цілісне середовище для формування української ідентичності. Вищеописаний комплексний підхід дозволяв зберігати культурні цінності навіть у багатомовному середовищі, адже Пласт поєднував родинні традиції, освітні програми та громадську активність української діаспори.

Нам імпонує думка А. Солонської щодо того, що ефективне патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку можливе за умов тісної батьківсько-вихователькой взаємодії. Науковець справедливо підкреслює, що формування національної ідентичності дитини дошкільного віку має відбуватись не лише в освітньому середовищі, а й у сімейному колі, яке є першим джерелом цінностей, традицій та культурного досвіду. А. Солонська наголошує на тому, що патріотизм у дошкільному віці не повинен нав'язуватись, а формується через особистий досвід дитини, участь у символічних і культурних діях, сімейних традиціях, спільних святах та ціннісному діалозі з дорослими (А. Солонська *«Основні підходи до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку…»).*

Науковець К. Журба також наголошує на важливості налагодження взаємодії між сім'єю та закладами освіти у процесі патріотичного виховання дітей. На думку дослідника, ефективність виховання дітей у патріотичних мотивах значною мірою залежить від організації спеціальної підготовки дорослих членів родини до виконання виховної функції. Виходячи з вищезазначеного, К. Журба виокремлює такі напрямів роботи: педагогічну допомогу в актуалізації та реалізації виховного потенціалу сім'ї; визначення ролі патріотичного виховання в житті родини; аналіз існуючої системи патріотичного виховання в домашньому середовищі; виявлення труднощів у реалізації виховного впливу; подолання кризових явищ у взаєминах між батьками і дітьми; формування культури поведінки у молодших підлітків; застосування педагогічної діагностики в сімейному вихованні; а також підтримку процесів самовиховання і самовдосконалення в родинному середовищі (К. Журба *«Виховання патріотизму…»)*

На нашу думку, поєднання батьківського виховання з освітньо-виховним процесом у закладі дошкільної освіти є надзвичайно важливим для формування української національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку. Взаємодія родини та ЗДО забезпечує послідовність і узгодженість виховного впливу, що дозволяє дитині старшого дошкільного віку краще засвоювати цінності, норми та культурні смисли, які є основою національної ідентичності.

Батьки або особи, що їх замінюють та педагоги-вихователі – це саме ті дорослі, на яких орієнтуються діти дошкільного віку. Їхня громадянська позиція, поведінка, стиль спілкування та ставлення до національних символів, традицій, мови є прикладом для наслідування. Тому важливо, щоб усі учасники виховного процесу діяли злагоджено та передавали дітям дошкільного віку єдину чітку систему цінностей, яка відповідає сучасному українському контексту.

Водночас, вважаємо доцільним, щоб національно-патріотичне виховання дітей не обмежувалось лише традиційними методами – такими як розповіді чи заучування віршів. В умовах цифровізації суспільства важливо, щоб сучасні діти сприймали національну ідентичність як щось живе, близьке, інтегроване у їхнє повсякденне життя. Саме тому доцільно активно використовувати мультимедійні засоби, інтерактивні технології, цифрові ресурси – як вдома, так і в ЗДО.

У сучасних умовах, коли українська ідентичність переживає нові виклики та трансформації, роль батьків/опікунів у формуванні національної ідентичності дітей є надзвичайно важливою. Тому пропонуємо основні рекомендації для батьків та інших законних представників дитини щодо підтримки і розвитку української національної ідентичності у старшого дошкільного віку, які допоможуть створити сприятливе середовище для виховання майбутніх громадян України:

- спілкування українською мовою в родині – регулярне вживання української мови в побуті, під час спільного дозвілля й виховних моментів сприяє закріпленню мовної ідентичності та підсилює відчуття належності до української нації;
- залучення до національних традицій і символіки – ознайомлення дитини старшого дошкільного віку з державними символами України, народною символікою, традиційними обрядами,

святами та звичаями, пояснюючи їхні значення і цінність;
- спільне святкування українських свят – організація родинних заходів на честь Різдва, Великодня, Дня Незалежності, Дня козацтва тощо.
- використання українського мистецтва у вихованні – читання українських казок, віршів, прослуховування народних пісень, перегляд національних мультфільмів й театральних вистав (через мистецтво дитина краще засвоює моральні цінності, естетику та культурні коди українства).
- створення патріотичного мікросередовища – оформлення вдома куточку з українською символікою, книгами, дитячими виробами на національну тематику;
- власний приклад батьків – демонстрація активної громадянської позиції, шани до рідної мови, культури, національної історії (діти насамперед переймають те, що бачать щодня в родині);
- спільна участь у громадських ініціативах – відвідування разом з дітьми культурних подій, тематичних фестивалів, заходів українських громад;
- співпраця з освітніми та культурними установами – долучення за можливості до програм, які реалізуються закладами дошкільної освіти, школами чи українськими організаціями, підтримка ініціатив, що спрямовані на патріотичне виховання;
- підтримка самовираження дитини у національному контексті – заохочення дитини до творчості: малювання українських символів, вивчення віршів, участь в тематичних виступах або конкурсах, де вона може проявити свою національну ідентичність.
- регулярні сімейні бесіди про історію та сьогодення України – розповіді у доступній формі про важливі події, видатних українців, героїв сучасності – такі розмови сприяють формуванню національної гордості та глибшого усвідомлення своєї ідентичності.

Таким чином, батьківське виховання в сучасному українському та діаспорному контекстах набуває багатовимірного характеру: воно включає мовну, культурну, емоційну та громадянську компоненти. Для ефективного формування української національної ідентичності у старшому дошкільному віці необхідно забезпечити поєднання традиційних форм виховання з сучасними підходами, враховуючи особливості цифрового середовища, медіа, міграційних процесів та викликів воєнного часу.

Висновки. Батьківське виховання виступає одним із найважливіших чинників формування української національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку. Саме у сімейному колі дитина отримує перші знання про свою національну культуру, мову, традиції та звичаї, що закладає основи патріотичного світогляду і почуття гордості за свою країну. Родина є тим первинним осередком, де формується усвідомлення належності до українського народу, а також розвиваються основні риси національної свідомості.

Сучасні соціокультурні умови, глобалізація та інтенсивний інформаційний потік ставлять перед батьками виклики у збереженні та передачі національних цінностей. Тому роль батьків у систематичному ознайомленні дітей із культурною спадщиною України, історією, національним мистецтвом, мовою є надзвичайно актуальною. Активне використання батьками українських народних пісень, казок, свят та звичаїв сприяє формуванню позитивного ставлення дітей до своєї ідентичності та виховує повагу до культурних надбань свого народу.

Крім того, важливо, щоб батьки були поінформовані та свідомо підходили до виховного процесу, використовуючи сучасні методики та ресурси для розвитку патріотичних почуттів у дітей. Взаємодія сім'ї з освітніми закладами, спільне відвідування культурних заходів, використання української літератури і мистецтва в побуті – все це підсилює ефективність формування національної ідентичності у дітей дошкільного віку.

Ураховуючи, що старший дошкільний вік є критично важливим періодом для становлення світогляду та ціннісних орієнтирів дитини, зусилля сім'ї мають бути цілеспрямованими і системними. Водночас держава та суспільство повинні підтримувати батьків через освітні програми, методичні рекомендації та культурні ініціативи, що сприяють зміцненню національної ідентичності у підростаючого покоління.

Отже, батьківське виховання є фундаментальним компонентом у процесі розвитку української національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку, і саме на його базі має будуватися цілісна система патріотичного виховання у майбутньому. Подальші наукові дослідження у цьому напрямі дозволять більш ефективно інтегрувати сімейні та освітні ресурси для виховання свідомого і гордого громадянина України.

Список використаних джерел

Базовий компонент дошкільної освіти (2021). (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. URL: HTTPS://SURL.LI/WQLMUZ

Бех, І. (2023). *Виховання особистості*. Київ: Либідь. 344 с.

Возняк, Я., & Карпенко, О. (2023). *Роль сім'ї у національно-патріотичному вихованні дитини дошкільного віку*. URL: https://surl.li/myrnte

Джус, О. (2016). *Національно-патріотичне виховання дітей та молоді в українській діаспорі: досвід, спроби переосмислення*. URL: https://surl.li/smzdnv

Журба, К. Виховання патріотизму молодших підлітків у взаємодії сім'ї та школи у сучасних умовах URL: https://surl.li/futmqs

Закон України «Про дошкільну освіту» (2025) URL: https://surl.li/pfukab

Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2022). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text

Канарова, О. Традиції та інновації як ресурс духовно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку. URL: https://surl.li/plwmox

Пласт. *Пташата.* URL: https://plast-cleveland.org/ptashata/

Рейпольська, О. (2024). Виховання української національної ідентичності у дітей дошкільного віку. URL: https://surl.li/ugrnfv

Смеречинська, А. (1978). *Програма зайнять у світличках для дітей.* Нью-Йорк. Дітройт. 40 с.

Солонська, А. (2020). *Основні підходи до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку в батьківсько-вихователькій взаємодії*. URL: https://surl.lt/ghpluu

Степко, М. (2011). *Українська ідентичність: феномен і засади формування*. URL: https://surl.li/lzosjz

Жейнова, С., & Солонська, А. (2022). *Патріотична вихованість дітей старшого дошкільного віку*. URL: https://salo.li/00a927E

The Yagas. *Instagram.* URL: https://www.instagram.com/TheYagas/

The Yagas. *Instagram.* Chervona Ruta blossomed on the Bowery. URL: https://www.instagram.com/p/DM-Z40cxPGi/

Vera Farmiga. *Instagram.* URL: https://www.instagram.com/verafarmiga/

References

Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity). Nova redaktsiia, 2021. URL: HTTPS://SURL.LI/WQLMUZ [in Ukrainian].

Bekh I. Vykhovannia osobystosti. Kyiv: Lybid. 2003. 344 s. [in Ukrainian].

Vozniak Y., Karpenko O. Rol simi u natsionalno-patriotychnomu vykhovanni dytyny doshkilnoho viku URL: https://surl.li/myrnte [in Ukrainian].

Dzhus O. Natsionalno-patriotychne vykhovannia ditei ta molodi v ukrainskii diaspori: dosvid, sproby pereosmyslennia. URL: https://surl.li/smzdnv [in Ukrainian].

Zhurba K. Vykhovannia patriotyzmu molodshykh pidlitkiv u vzaiemodii simi ta shkoly u suchasnykh umovakh URL: https://surl.li/futmqs [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» (2025) URL: https://surl.li/pfukab [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti» (2022). URL: https://zakon.rada.gov.ua/ laws/show/2834-20#Text [in Ukrainian].

Kanarova O. Tradytsii ta innovatsii yak resurs dukhovno-patriotychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku. URL: https://surl.li/plwmox [in Ukrainian].

Plast. Ptashata. URL: https://plast-cleveland.org/ptashata/ [in Ukrainian].

Reipolska O. Vykhovannia ukrainskoi natsionalnoi identychnosti u ditei doshkilnoho viku. URL: https://surl.li/ugrnfv [in Ukrainian].

Smerechynska A. Prohrama zainiat u svitlychkakh dlia ditei. Niu-York. Ditroit, 1978. 40 s. [in Ukrainian].

Solonska A. Osnovni pidkhody do patriotychnoho vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku v batkivsko-vykhovatelskii vzaiemodii. URL: https://surl.lt/ghpluu [in Ukrainian].

Stepko M. Ukrainska identychnist: fenomen i zasady formuvannia. URL: https://surl.li/lzosjz [in Ukrainian].

Zheinova S., Solonska A. Patriotychna vykhovanist ditei starshoho doshkilnoho viku. URL: https://salo.li/00a927E [in Ukrainian].

The Yagas. Instagram. URL: https://www.instagram.com/TheYagas/ [in English].

The Yagas. Instagram. Chervona Ruta blossomed on the Bowery. URL: https://www.instagram.com/p/DM-Z40cxPGi/ [in English].

Vera Farmiga. Instagram.URL: https://www.instagram.com/verafarmiga/ [in English].

Відомості про автора:
Негрій Ірина Іванівна
ira.negriy@icloud.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-265-272

Матеріал надійшов до редакції 14. 10. 2025 р.
Прийнято до друку 14. 11. 2025 р.

Information about the author:
Nehrii Iryna Ivanivna
ira.negriy@icloud.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-265-272

Received at the editorial office 14. 10. 2025.
Accepted for publishing 14. 11. 2025.

УДК: 376.1-056.26:37.034

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ

Анна Поліщук

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Стаття присвячена дослідженню важливої соціально-педагогічної проблеми – формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у контексті розвитку інклюзивної освіти в Україні. Актуальність теми зумовлена необхідністю подолання стигматизації, соціальних стереотипів та упереджень, які перешкоджають повноцінній інтеграції та соціалізації дітей з ООП, перетворюючи інклюзію на формальну інтеграцію. У роботі здійснено аналіз теоретичних підходів до розуміння толерантності як активної позиції, що передбачає прийняття, повагу до гідності та готовність до конструктивної співпраці. Визначено ключові психолого-педагогічні механізми виховання толерантності, зокрема розвиток емпатії та децентрації у нормотипових дітей, що є основою для подолання страху перед «інакшістю». Детально розкрито організаційно-педагогічні умови створення толерантного освітнього середовища, які включають забезпечення професійної компетентності педагогів, формування філософії інклюзії на рівні закладу та організацію безбар'єрного простору.

Ключові слова:
інклюзивна освіта; толерантність; діти з особливими освітніми потребами; інклюзивна група; інклюзивний клас; соціалізація; емпатія; психолого-педагогічні умови; асистент учителя; виховання.

Resume:
Polishchuk Anna. Cultivating a tolerant attitude towards children with special education needs in an inclusive group.
The formation of a tolerant attitude towards children with special education needs is not only a pedagogical task, but also a social challenge that requires a comprehensive approach. In the modern educational space, tolerance ceases to be an abstract value – it acquires a practical dimension through the daily actions of teachers, assistants, students and parents. It is the teacher's assistant who plays a key role in creating a safe, supportive environment where each child feels his or her significance.
The article emphasizes the importance of developing inclusive competence of the teaching staff, which includes not only knowledge about SEN, but also the ability to be emotionally sensitive, flexibly respond and build partnership relationships. It is emphasized that tolerance is not passive patience, but an active readiness to interact, accept diversity and support the individual development of each child.
Practical methods of forming a tolerant attitude are considered: interactive exercises, role-playing games, discussion of life situations, involving children in joint projects. The development of social and emotional intelligence is important, allowing children to better understand themselves and others, build healthy relationships and avoid discriminatory behavior patterns.
The barriers that prevent the formation of a tolerant environment are also analyzed: lack of resources, insufficient training of teachers, formal attitude to inclusion. Ways to overcome them are proposed through systemic support, interagency cooperation and the implementation of innovative educational practices.
The formation of tolerance is a process that begins with the awareness of the value of each child. Only through joint efforts can we create a school where diversity is perceived as a resource, not a challenge.

Key words:
inclusive education; tolerance; children with special education needs; inclusive group; inclusive class; socialization; empathy; psychological and pedagogical conditions; teacher's assistant; learning.

Постановка проблеми. Інклюзивна освіта в Україні, як частина глобального гуманістичного руху, спрямована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, психічних, інтелектуальних чи сенсорних особливостей. Законодавче закріплення інклюзії в Україні (Закон України «Про освіту», Концепція розвитку інклюзивної освіти) стало важливим кроком до реалізації прав дитини на освіту. Однак варто зазначити, що на практиці інклюзія часто зводиться до формального включення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у загальноосвітні заклади без належної соціальної інтеграції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Однією з ключових проблем є формування толерантного ставлення до дітей з ООП з боку однолітків, друзів, педагогів, батьків та інших учасників освітнього процесу. Стигматизація, страх перед «інакшістю», соціальні стереотипи – усе це перешкоджає ефективній інтеграції та соціалізації дітей з ООП, перетворюючи інклюзію на поверхневу адаптацію. Як зазначає А. Колупаєва, інклюзія – це не просто фізична присутність дитини з ООП у класі, а й її повноцінне, змістовне включення в освітній та соціальний простір (Колупаєва, 2012, с. 17).

Варто зазначити, що в різних мовах поняття «толерантність» трактується по-різному: наприклад в англійській мові «толерантність» – це готовність і здатність сприймати без протесту особистість; у французькій – повага свободи іншого, його способу мислення; в арабській – прощення, поблажливість, співчуття, терпіння; у перській – готовність до примирення; український словник трактує, як здатність сприймати без агресії думки, які відрізняються від власних, а також – особливості поведінки та способу життя інших.

Толерантність у педагогічному контексті розглядається як активна соціальна позиція, що передбачає прийняття різноманіття, повагу до гідності кожної особистості та готовність до співпраці (Компанієць, 2003). Вона має когнітивний, емоційний, поведінковий та особистісний компоненти, які формуються через цілеспрямовану педагогічну діяльність.

За Н. Лисенко, толерантність – це здатність до прийняття іншого як рівного, незважаючи на його відмінності (Лисенко, 2019, с. 104). Ми погоджуємося з даним визначенням поняття та беремо його за основу для наукового дослідження.

За В. Ляпуновою та О. Негрій зазначають, що однією з головних проблем в українському суспільстві в умовах воєнного стану є формування та подальше виховання толерантності у підростаючого покоління. За науковцями толерантність – це повага, вихованість, стриманість, рівність, прийняття та розуміння різноманіття культур світу, форм самовираження та способів прояву людської індивідуальності (Ляпунова, 2023, с. 45).

Також В. Ляпунова та О. Негрій зазначали, що поняття «толерантність» не є тотожним поняттю «терпимості». Аналіз змісту цих категорій дозволяє стверджувати, що терпимість часто має ієрархічний характер: вона передбачає ставлення «зверху донизу», коли особа чи група, що має більше ресурсів – освітніх, соціальних, матеріальних чи культурних – демонструє поблажливе, терпляче ставлення до тих, хто володіє такими ресурсами в меншій мірі.

Толерантність, натомість, базується на принципі рівності, взаємної поваги та визнання цінності іншої людини, незалежно від її можливостей, досвіду чи соціального статусу. Вона не допускає зверхності, приниження або вибудовування соціальних «щаблів». Саме тому в позанауковому дискурсі толерантність часто окреслюють як «повагу до Іншого», підкреслюючи її етичну, гуманістичну та міжособистісну природу (Ляпунова, 2023, с. 157).

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз теоретичних підходів до розуміння толерантності як активної позиції, визначення ключових психолого-педагогічних механізмів виховання толерантності, розкриття організаційно-педагогічних умов створення толерантного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується посиленим акцентом на формуванні у дітей морально-етичних якостей, що забезпечують успішну взаємодію в різноманітному соціальному середовищі. Однією з ключових серед них є толерантність – здатність приймати й поважати відмінності інших, зокрема дітей з особливими освітніми потребами (ООП). У межах інклюзивної групи ця якість набуває особливої значущості, оскільки є основою створення позитивного мікроклімату, формування довірливих стосунків та запобігання будь-яким формам дискримінації чи соціального відторгнення.

Виховання толерантного ставлення в умовах інклюзії передбачає цілеспрямовану педагогічну діяльність, спрямовану на формування емпатії, взаємоповаги, доброзичливості, уміння співпрацювати та усвідомлювати унікальність кожної дитини. Особливої ролі при цьому набуває компетентність педагогів, які мають створювати освітній простір, де кожен вихованець відчуває себе прийнятим, цінним і рівноправним учасником групи.

Організація толерантного освітнього середовища в закладах освіти є багатокомпонентним процесом, що охоплює педагогічні технології, методи соціально-емоційного навчання, особистісно орієнтовані підходи та партнерську взаємодію з родинами. Важливим є також урахування культурного та ціннісного різноманіття. Водночас важливо враховувати індивідуальні особливості дітей з ООП та забезпечувати таке середовище, яке сприятиме їхній соціальній адаптації, розвитку позитивної самооцінки та формуванню досвіду конструктивної взаємодії.

Успішна інклюзія ґрунтується на концепції толерантності як триєдиної структури, що охоплює когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти (Бельдій, 2017, с. 13).

По-перше, когнітивний компонент толерантності пов’язаний із знаннями та розумінням природи відмінностей. На цьому рівні нормотипові діти повинні отримати адекватну, науково достовірну та етично коректну інформацію про особливості розвитку своїх однолітків. Як зазначає український дослідник В. Компанієць (2003), толерантність починається з «осягнення іншого», тобто з формування об’єктивного погляду, вільного від міфів та упереджень.

Переходячи до афективної сфери, емоційний компонент є найбільш критичним і відображається у розвитку емпатії. Емпатія дозволяє дитині відчути та зрозуміти внутрішній світ іншого, його потреби, радощі та труднощі, що є прямим антиподом страху перед «інакшістю». Перехід від симпатії (жалість, співчуття) до емпатії (розуміння та готовність до дії) є ключовим етапом.

Якщо говорити про поведінковий компонент – це готовність до конструктивної взаємодії, співпраці та надання підтримки. Це активна позиція, яка проявляється у захисті однолітків від булінгу, ініціативі у спільній грі та допомозі в навчальній діяльності. Він демонструє, що прийняття різноманіття набуло сталої норми поведінки. Цей компонент формує відповідальну громадянську позицію.

Толерантність у педагогічній науці розглядається як здатність людини приймати

багатоманітність соціального світу, вибудовувати гармонійні стосунки з іншими, незважаючи на відмінності у можливостях, поглядах чи поведінці. У цьому контексті толерантність постає як гармонія в різноманітті, що формується на основі емпатії, поваги та відкритості до іншого. Не випадково Г. Сковорода наголошував на провідній ролі любові як засадничої умови гармонійної взаємодії: «Любов виникає з любові, коли хочу, щоб мене любили, я сам першим люблю».

Думка Г. Сковороди поглиблює розуміння сутності толерантності: лише через щире та доброзичливе ставлення до людини можна виховати прийняття, підтримку й повагу, що є фундаментом для успішного функціонування інклюзивного освітнього середовища.

Окрім структурних компонентів, важливими є психологічні механізми виховання. Ключовими механізмами, які впливають на емоційно-поведінковий компонент, є емпатія та когнітивна децентрація. Децентрація – це здатність відмовитися від власної «норми» як єдиного критерію оцінки, що дозволяє уникнути навішування ярликів та оцінювання дитини з ООП як «неповноцінної» (Скрипник, 2019). Описані механізми активно розвиваються через ігрову та проєктну діяльність.

Практична реалізація виховання толерантності вимагає використання інтерактивних та інклюзивних технологій, які моделюють ситуації взаємодії та співпраці (Колупаєва, 2019, с. 83). Ефективність цих технологій залежить від систематичності впровадження та особистого прикладу педагога.

Однією з провідних технологій є технологія «Коло друзів» («Circleof Friends») – це структурована методика, спрямована на подолання соціальної ізоляції дитини з ООП (Колупаєва, 2019, с. 83). Вона передбачає створення добровільної малої групи нормотипових однолітків, які регулярно зустрічаються з фахівцем для обговорення шляхів включення дитини в групову діяльність. Щоб проілюструвати можливості та результати використання даної технології, наведемо практичні приклади з освітньої діяльності.

Кейс 1. Впровадження «Кола друзів» для Андрія з РАС

Андрій, учень 3-го класу, мав труднощі із соціальною взаємодією через розлади аутистичного спектру (РАС). Він часто ігнорував звернення, міг мати стереотипні рухи, що відштовхувало однолітків. Було створено «Коло друзів» із п’яти бажаючих учнів.

На перших зустрічах діти обговорювали: «Що подобається Андрію?», «Як ми можемо запросити його до гри так, щоб він зрозумів?».

Результатом стало те, що однолітки розробили візуальні картки-запрошення до гри, які Андрій приймав, і навчилися поважати його потребу в короткочасній ізоляції. Цей досвід перетворив пасивне співчуття на активну підтримку та винахідливість.

Крім цього, важливе значення мають інтерактивні вправи «Прийняття ролі». Ці вправи стимулюють емпатію через сенсорний досвід. Наприклад, вправи на зав’язування очей для імітації втрати зору, використання навушників для імітації порушення слуху, або виконання завдання, в якому буде задіяна лише одна рука (Козлюк, 2019, с. 170). Результативність таких методів демонструє кейс 2.

Кейс 2. Тренінг «Я інакший» (Імітація досвіду)

Під час тренінгу учням 5-го класу було запропоновано виконати завдання, користуючись лише неробочою рукою або пересуваючись із обмеженням рухів. Після виконання діти обговорили свої почуття: роздратування, злість, безпорадність.

Дискусія сфокусувалася на питаннях «Яке слово ви хотіли почути найбільше? (Допоможи, не здавайся)» та «Чи справедливі очікування, що людина з обмеженням має бути «як усі»?». Це допомогло сформувати глибинне розуміння того, що фізична допомога має супроводжуватися емоційною повагою.

Кейс 3. Проєктна діяльність «Спільне мистецтво»

У 1-му класі інклюзивної групи проводився спільний мистецький проєкт «Наш світ кольорів», у якому брала участь Софія з синдромом Дауна. У Софії була підвищена потреба у тактильному контакті та труднощі з дрібною моторикою. Замість індивідуальних малюнків діти працювали над одним великим колажем.

Дітям із нормотиповим розвитком доручили вирізання складних форм (когнітивний компонент – планування), тоді як Софія із задоволенням відповідала за нанесення текстурних елементів (пісок, крупи, помпони), що відповідало її сенсорним потребам.

Результат: діти навчилися цінувати «внесок» кожного учасника, незалежно від його можливостей, і усвідомили, що спільний результат є значно багатшим. Робота над проєктом сформувала поведінковий компонент толерантності – співпрацю та взаємодопомогу, оскільки діти самі почали вишукувати завдання, які найкраще підходять для Софії.

Кейс 4. Рольова гра «Посланці толерантності» та залучення родини

У 7-му класі, де навчався Максим із помірними інтелектуальними порушеннями,

було відмічено пасивне, але неагресивне відсторонення частини однокласників від спілкування з ним. Для стимулювання активної позиції було впроваджено комплексний підхід, що охоплює не лише учнів, а й їхні родини, а також застосування когнітивної децентрації.

Етап 1: Когнітивне інформування. Класний керівник провів серію бесід під назвою «Ми всі вчимося по-різному», де у доступній формі пояснив особливості сприйняття та темпу навчання Максима, акцентуючи увагу на його сильних сторонах (доброзичливість, старанність у рутинних завданнях). Проведенні бесіди допомогли знизити рівень негативних когнітивних упереджень і сформувати розуміння відмінностей.

Етап 2: Рольова гра. Було проведено інтерактивну гру «Посланці толерантності», під час якої учні отримали «секретні завдання», що вимагали активної допомоги Максиму (наприклад, допомогти знайти потрібну сторінку в підручнику, пояснити правило, використовуючи малюнок). У цій грі акцент ставився не на «жалість», а на «ефективність командної роботи». Спільна участь у рольовій грі стала певним тренуванням поведінкового компонента толерантності у колективі дітей.

Етап 3: Залучення батьків. На батьківських зборах було презентовано «Кодекс сім'ї інклюзії», де наголошувалося на важливості виключення батьківських фраз, що містять дискримінаційні або оціночні судження («Це не твоя проблема», «Тримайся від нього подалі»). Залучення батьків створює єдине толерантне середовище в школі та вдома.

Результат: протягом двох місяців учні перестали покладатися на педагогів у питаннях соціалізації Максима. Вони самостійно організовували спільні завдання та ігри, а кілька учнів навіть почали вчити Максима грати в шахи. Як наслідок, пасивне прийняття було замінено на активну взаємодію та доброзичливу підтримку, що є найвищим проявом сформованої толерантності у дітей.

У реалізації цих практичних методів ключову роль відіграє роль асистента вчителя як фасилітатора толерантності. Асистент вчителя відіграє важливу роль у моделюванні толерантної поведінки. Його завдання полягає не стільки у прямому супроводі дитини з ООП, скільки у фасилітації взаємодії між усіма учасниками групи. Асистент повинен:

- запобігати ізоляції – делікатно скеровувати нормотипових дітей до спілкування, пропонуючи спільні завдання чи ігри, де сильні сторони дитини з ООП можуть бути використані (наприклад, дитина з порушенням мовлення може бути чудовим художником у груповому проєкті);
- демонструвати нейтральне прийняття – спокійне реагування на небажану поведінку (стереотипії, емоційні спалахи) слугує прикладом для однолітків, нівелюючи страх і незручність.

Для забезпечення успішності описаних практичних кроків, необхідна підтримка на ширшому, організаційно-управлінському рівні. Перш за все вона включає взаємодію з батьківською спільнотою. При спілкуванні дитини з членами родини зростає орієнтація на соціально прийнятні норми взаємодії; відчуваючи єдність з рідними людьми, дитина вчиться співпереживати, співчувати, підтримувати та допомагати іншим (Ляпунова, 2023, с. 157).

Ставлення батьків нормотипових дітей часто стає найпотужнішим джерелом упереджень. Важливою умовою є цільова просвітницька робота, що ґрунтується на позитивній психології різноманіття (Поділова, 2020). Ефективна взаємодія включає:

- спільні заходи – проведення колективних свят та творчих майстер-класів, де батьки бачать, що спільна гра та взаємодія є природними і взаємозбагачувальними;
- фокус на перевагах – акцентування уваги на тому, як взаємодія з однолітками з ООП розвиває у нормотипових дітей соціальний інтелект, терпіння, лідерські якості та здатність до нестандартного мислення;
- подолання стигматизації та запобігання булінгу.

Не менш важливою умовою є те, що толерантне освітнє середовище є середовищем, де повністю виключений булінг, спрямований на дитину з ООП. Впровадження в освітньому закладі політики абсолютної нетерпимості до будь-якої дискримінації та булінгу, що є основою поведінкової культури. Свідома відмова педагогів та батьків від термінів, що стигматизують («дебіл», «олігофрен», «ненормальний»), і заміна їх на коректну лексику («дитина з особливими освітніми потребами», «учень з інвалідністю»).

Виховання толерантного ставлення, таким чином, є системним проєктом, де успіх досягається завдяки інтеграції теоретичних знань (розуміння), емоційному розвитку (емпатія, децентрація) та організаційній підтримці (фасилітація взаємодії асистентом вчителя) (Поділова О., 2020).

Висновки. Отже, толерантність є складною інтегральною психосоціальною якістю особистості. Проблема толерантного ставлення є загальною як для психологів та педагогів ЗДО, так і для батьків. Формування толерантності необхідно починати саме з дошкільного віку,

коли у дитини починають формуватися моральні цінності, норми поведінки, закладається сприйняття власної та іншої особистості як самоцінності. Розвиток толерантності передбачає використання системного та цілеспрямованого підходу. Задачі, зміст, методи та способи формування толерантності залежать від вікових характеристик і мають відповідати індивідуальним психічним особливостям, провідній діяльності, соціальній ситуації розвитку особистості дитини.

Проведене дослідження підтвердило, що ефективне виховання толерантності ґрунтується на розвитку психологічних механізмів емпатії та когнітивної децентрації, які дозволяють нормотиповим дітям подолати упередження. Практична реалізація цього підходу доведена ефективністю цільових інтерактивних технологій, зокрема «Кола друзів» та вправ «Прийняття ролі», які забезпечують перехід до активної поведінкової підтримки. Успіх інклюзії вимагає залучення усіх суб'єктів, включаючи фасилітуючу роль асистента вчителя та системну просвітницьку роботу з батьками, що робить виховання толерантності стратегічною інвестицією в гуманне суспільство.

Список використаних джерел

Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / за заг ред. Колупаєвої А.А. Київ: А.С.К. 2012. 308 с.

Поділова, О. П. (2020). Толерантне ставлення до дітей з особливими освітніми проблемами. URL: https://vseosvita.ua/library/tolerantne-stavlenna-do-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-problemami-221495.html

Дригула, С. (2024). Формування толерантного ставлення для дітей з особливими потребами в освітньому середовищі. URL: https://naurok.com.ua/formuvannya-tolerantnogo-stavlennya-do-ditey-z-osoblivimi-potrebami-v-osvitnomu-seredovischi-437786.html

Єжова, Т. Є. (2012). Організаційно-педагогічні умови створення толерантного освітнього середовища інклюзивної школи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: збірник наукових праць.* Київ. Національна бібліотека України ім. В.І. Вернадського. № 9 (11). С. 66-71.

Бельдій, А. О., Волошина, О. В. (2017). Формування толерантності до осіб з особливими освітніми потребами як соціально-педагогічна проблема. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного ун-ту імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Вип. 52. С. 13-16.

Скрипник, Н. І. (2019). Сучасні підходи до формування основ толерантності у дітей дошкільного віку. URL: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/2201/2007

Козлюк, О. (2019). Виховання толерантного ставлення до дошкільників з особливими освітніми потребами. *Інноватика у вихованні*. Вип. 10. С. 170-175.

Колупаєва, А. А., Таранченко, О.М. (2019) Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі*: навч.-метод. посіб. Харків:* Ранок. 83 с.

Компанієць, В. (2003). Толерантність як соціально-педагогічне явище в соціокультурному контексті: проблема соціального виховання. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць.* Житомир: Волинь. Кн. 1. 368 с.

Лисенко, Н. Г. (2019). Толерантність як науково-педагогічна проблема сучасної педагогіки Франції. *Науковий вісник*. Серія: Педагогічні науки. № 1 (157). С. 103-107.

Ляпунова, В. А., Негрій, О. І. (2023) Формування толерантності у дітей раннього віку в умовах воєнного стану. *Наша школа: науково-практичні студії* (2). С. 43-52.

Ляпунова, В. А., Негрій, О. І. (2023). Роль родини у вихованні толерантності дітей раннього віку. Педагогічні науки: реалії та перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Вип. 91. Серія 5. С. 155-160.

References

Fundamentals of inclusive education: teaching and methodological manual / edited by A. A. Kolupaeva. Kyiv: «A. S. K.», 2012. 308 p. [in Ukrainian].

Podilova O. P. (2020). Tolerant attitude towards children with special educational problems URL: https://vseosvita.ua/library/tolerantne-stavlenna-do-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-problemami-221495.html [in Ukrainian].

Drygula S. (2024). Formation of a tolerant attitude for children with special needs in the educational environment URL: https://naurok.com.ua/formuvannya-tolerantnogo-stavlennya-do-ditey-z-osoblivimi-potrebami-v-osvitnomu-seredovischi-437786.html [in Ukrainian].

Yezhova T. E.(2012). Organizational and pedagogical conditions for creating a tolerant educational environment of an inclusive school. *Current problems of teaching and educating people with special needs: collection of scientific works.* Kyiv. National Library of Ukraine named after V. I. Vernadsky. No. 9 (11). P. 66-71 [in Ukrainian].

Beldiy A. O., Voloshyna O. V.(2017). Formation of tolerance towards persons with special educational needs as a socio-pedagogical problem. Scientific notes of the Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky. Series: Pedagogy and Psychology. Issue 52. P. 13-16. [in Ukrainian].

Skrypnyk N. I. (2019). Modern approaches to the formation of the foundations of tolerance in preschool children. URL: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/2201/2007 [in Ukrainian].

Kozliuk O. (2019). Education of a tolerant attitude towards preschoolers with special educational needs. Innovation in education. Issue 10. P. 170-175. [in Ukrainian].

Kolupaeva A. A., Taranchenko O. M. (2019). Teaching children with special educational needs in an inclusive environment: a teaching and methodological manual Kharkiv: Publishing house «Ranok», 83 p. [in Ukrainian].

Kompaniets V. (2003). Tolerance as a socio-pedagogical phenomenon in a socio-cultural context: the problem of social education. Theoretical and methodological problems of educating children and students: collection of scientific works. Zhytomyr: Publishing house «Volyn», Book 1. 368 p. [in Ukrainian].

Lysenko N. G.(2019). Tolerance as a scientific and pedagogical problem of modern pedagogy of France. Scientific Bulletin. *Series: Pedagogical Sciences.* No. 1 (157). P. 103-107. [in Ukrainian].

Liapunova V. A., Nehrii O. I. (2023) Formuvannia tolerantnosti u ditei rannoho viku v umovakh voiennoho stanu. *Nasha shkola: naukovo-praktychni studii* (2). S. 43-52. [in Ukrainian].

Liapunova V. A., Nehrii O. I. (2023). Rol rodyny u vykhovanni tolerantnosti ditei rannoho viku. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. *Naukovyi*

chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova, Vypusk 91, Seriia 5. S. 155-160 [in Ukrainian].

Відомості про автора:
Поліщук Анна Миколаївна
polisukanna2303@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
Університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя,
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-273-278

Матеріал надійшов до редакції 13. 11. 2025 р.
Прийнято до друку 19. 11. 2025 р.

Information about the author:
Polishchuk Anna Mykolayivna
polisukanna2303@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-273-278

Received at the editorial office 13. 11. 2025.
Accepted for publishing 19. 11. 2025.

УДК 373.5.091.33:811.111

ВИКОРИСТАННЯ ТАКСОНОМІЇ Б. БЛУМА ДЛЯ ПЛАНУВАННЯ УРОКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗЗСО

Єлизавета Прощенкова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
Статтю присвячено дослідженню ефективності застосування таксономії Б. Блума під час планування уроків англійської мови у старших класах ЗЗСО. Розглянуто історію виникнення таксономії, її когнітивні рівні та значення для структурування навчальних занять. У статті проаналізовано сучасні наукові підходи та представлено зразок уроку англійської мови, розроблений відповідно до таксономії Блума. Встановлено, що застосування таксономії сприяє чіткому формулюванню навчальних цілей, розвитку критичного мислення, комунікативних навичок і самостійності учнів, відповідає вимогам Нової української школи і європейських освітніх стандартів. Зроблено висновок про необхідність подальшого вдосконалення методичної підготовки педагогів та розроблення практичних матеріалів для впровадження таксономії Блума в українській педагогічній практиці

Resume:
Proshchenkova Yelyzaveta. Applying Bloom's taxonomy in planning English language lessons for upper secondary school students.
The article explores the practical application of Bloom's taxonomy in planning English language lessons for upper secondary school students in the context of modern education reforms in Ukraine. It highlights the historical development of Bloom's taxonomy, originally introduced by Benjamin Bloom and colleagues in 1956, and its revised version in 2001 by L. Anderson and D. Krathwohl, which emphasizes active learning and a strict hierarchy of cognitive processes subdivided into levels: remember, understand, apply, analyze, evaluate, and create.
The article reviews current research by international and Ukrainian scholars. These studies demonstrate the effectiveness of integrating Bloom's taxonomy into English language teaching and the positive impact on students' cognitive and communicative development.
The authors present a detailed example of a lesson plan for teaching English to upper secondary students, structured according to Bloom's taxonomy. This lesson plan is designed to develop students' communication skills, critical thinking, and analytical abilities, moving from basic tasks like recalling vocabulary to advanced creative tasks such as writing a personal academic success guide.
The study concludes that Bloom's taxonomy is a valuable tool for formulating clear learning objectives and improving the quality of English language teaching. However, its implementation requires further methodological support and professional development for teachers. The authors see prospects for further research in a deeper analysis of the use of Bloom's taxonomy in other aspects of foreign language learning (reading, writing, speaking, and listening) and in the integration of the taxonomy with other pedagogical technologies.

Ключові слова:
таксономія Блума; планування уроку; англійська мова; старші класи; когнітивні рівні; критичне мислення.

Key words:
Bloom's taxonomy; lesson planning; English language; upper secondary school; cognitive levels; critical thinking.

Постановка проблеми. Загальновідомим є той факт, що середня освіта в Україні наразі проходить шлях реформування, зумовлений прагненням нашої країни інтегруватись у європейський освітній простір та необхідністю оновлення підходів до навчання. Згідно з Держстандартом профільної середньої освіти (2024), Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (2001), а також Дорожньою картою європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року (2023) пріоритетним завданням на даному етапі трансформації вітчизняної освітньої галузі є забезпечення якості навчального процесу шляхом осмисленого планування освітньої діяльності, запровадження новаторського європейського досвіду й адаптації кращих освітніх практик країн світу та об'єднаної Європи. Такі зміни безперечно впливають на роль сучасного вчителя, який має стати педагогом нового покоління, здатним ініціювати та впроваджувати інновації в межах концепції Нової української школи, безперервно вдосконалюватись та користуватися академічною свободою, самостійно розробляти авторські навчальні програми, обирати підручники, визначати оптимальні методи, стратегії та засоби навчання відповідно до освітніх потреб тих, хто навчається (*Нова українська школа*, 2016, с. 16).

Концепція Нової української школи спирається на компетентнісний, особистісно орієнтований і діяльнісний підходи, що вимагають від учителя глибокого переосмислення як змісту, так і методів викладання. Особливої актуальності ці вимоги набувають у процесі навчання іноземних мов. Зокрема, вивчення англійської мови в старших класах закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) має передбачати не лише оновлений зміст, а й чітко сформульовані навчальні цілі, результати, логічну структуру та завдання різного ступеня складності. У цьому контексті актуальним є впровадження педагогічних технологій, що дозволяють чітко визначати рівні пізнавальної активності учнів та будувати навчальний процес відповідно до них. Однією з таких технологій є таксономія Бенджаміна Блума, яка дає змогу впорядковувати дидактичні цілі від найпростіших до найскладніших, сприяє реалізації дитиноцентрованого підходу до навчання, дозволяє системно організовувати освітню діяльність, поетапно розвивати іншомовну комунікативну компетентність, критичне мислення учнів, а також їхню здатність

до рефлексії, аналізу та творчості в процесі вивчення іноземної мови, враховуючи складність навчальних завдань (*Студентоцентровані підходи до змішаного навчання*, 2024, с. 18).

Аналіз останніх досліджень і публікацій підтверджує наявність стійкого інтересу дослідників до використання таксономії Б. Блума для планування уроків англійської мови. Серед зарубіжних науковців, що вивчали досвід застосування таксономії, виокремлюються: Е. Азімжонова, М. Аггріані, Й. Айаї, Й. Йоганнес, Н. Кобілова, Н. Ф. Абдул Манаф, С. Абдул Рахман, в той час, до вітчизняних авторів, що переймались дослідженням окресленої тематики, належать: І. Буравська, Н. Гупан, І. Зарішняк, Н. Білоножко, Н. Дичка, О. Кучера, О. Павленко, О. Пометун, Т. Суродейкіна, Т. Устімова, Ю. Панасюк. Проте вважаємо, що методичний потенціал таксономії наразі є неповною мірою вивченим в українській педагогічній практиці.

Формулювання цілей статті. Саме тому метою цієї публікації є обґрунтування ефективності використання таксономії Б. Блума для планування уроків англійської мови в старших класах ЗЗСО, дослідження переваг її впровадження у педагогічну практику для формування навчальних цілей, побудови логіки освітнього процесу та досягнення високих результатів у навчанні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Після появи такономіі Б. Блума багато дослідників намагались трактувати це поняття. Нижче пропонуємо розглянути визначення як іноземних, так і вітчизняних науковців.

Згідно із дефініцією узбецьких науковиць Е. Азімжонової та Н. Кобілової, таксономія Блума – це важливий інструмент для класифікації навчальних цілей у різних галузях (Азімжонова, & Кобілова, 2024, с. 30).

Малазійські дослідники Н. Ф. Абдул Манаф та С. Абдул Рахман мають схожу думку, а саме: «Таксономія освітніх цілей Блума – це система класифікації, створена в 1956 році психологом-педагогом Бенджаміном Блумом» (Абдул Манаф, & С. Абдул Рахман, 2017, с. 247).

За визначенням І. Буравської та І. Зарішняк, «таксономія Блума – це сукупність трьох ієрархічних моделей, що використовуються для класифікації цілей навчання за рівнем складності та конкретності. Ці три моделі охоплюють такі аспекти навчання: когнітивний, афективний та психомоторний» (Буравська, & Зарішняк, 2021, с. 179).

Й. Айаї характеризує таксономію як фундаментальну концепцію в освіті, яка слугує орієнтиром для розробки навчальних програм, викладання та оцінювання протягом понад шістдесяти років. Її ієрархічна структура, яка переходить від простого відтворення знань до складних когнітивних процесів, таких як аналіз, оцінювання та створення, надає педагогам потужний інструмент для сприяння глибокому й усвідомленому навчанню (Айаї, 2024).

Взявши до уваги визначення зазначених вище авторів, ми сформулювали власну дефініцію: таксономія Блума – це фундаментальний інструмент для класифікації освітніх цілей, що являє собою систему з трьох ієрархічних моделей (когнітивної, афективної та психомоторної), які дозволяють упорядкувати цілі навчання за рівнем складності та конкретності.

Перед тим, як переходити до демонстрації практичної частини нашого дослідження, вважаємо доцільним розглянути історію виникнення та становлення таксономії Блума, а також її стислу характеристику.

Таксономія освітніх цілей була вперше запропонована американським психологом Бенджаміном Блумом у 1956 році у співпраці з групою дослідників, серед яких були М. Енґельгарт, Е. Фьорст, В. Гілл та Д. Кратвол. Її основною метою стало створення універсального засобу для систематизації освітніх цілей у межах когнітивного, афективного й психомоторного доменів, що дозволяє планувати навчальні завдання відповідно до рівнів складності мислення.

У 2001 році учень Блума Л. Андерсон разом із Д. Кратволом та іншими фахівцями з когнітивної психології, навчального дизайну та оцінювання здійснили перегляд первинної моделі, створивши оновлену таксономію, яка зробила наголос на активних діях учнів та ввела нову класифікацію знань (фактичні, концептуальні, процедурні, метакогнітивні) поряд із шістьма когнітивними рівнями: розуміємо (understand); застосовуємо (apply); аналізуємо (analyze); оцінюємо (evaluate); створюємо (create), які було представлено у вигляді дієслів (Панасюк, 2023, с. 25).

Кожен з цих рівнів передбачає певні мисленнєві операції, зокрема: «пам’ятаємо» (remember) – це відтворення раніше засвоєної інформації і впізнавання фактів. На цьому рівні учні демонструють здатність пригадувати факти, цифри, визначення або базові поняття з пам’яті без обов’язкового їх глибокого розуміння. «Розуміємо» (Understand) передбачає не просто запам’ятовування інформації, а й здатність учня пояснити та інтерпретувати значення, ідеї чи поняття своїми словами. Один із ключових аспектів рівня «застосовуємо» (apply) – це уміння використовувати знання у нових або незнайомих контекстах. На цьому рівні учні не просто відтворюють факти чи розуміють поняття, а активно застосовують вивчене для розв’язання

проблем, виконання завдань або реагування на реальні виклики. На рівні «аналізуємо» (analyze) відбувається дослідження інформації, її розкладання на складові частини, вивчення її структури та елементів, виявлення закономірностей і взаємозв'язків. Цей рівень пізнання виходить за межі базового розуміння й вимагає критичного осмислення й розуміння глибинної структури або організації інформації. Рівень «оцінюємо» (evaluate) стосується формування власної оцінки та аргументації і передбачає критичний аналіз інформації, аргументів або процесів на основі визначених критеріїв чи стандартів. На цьому рівні здобувачі формують судження, висловлюють думки, оцінюють якість, достовірність або ефективність певної ситуації. І, нарешті, «створюємо» (create) – це найвищий рівень розвитку когнітивних навичок, який полягає в синтезі інформації та розробці нових ідей чи продуктів, що базуються на набутому досвіді. Цей рівень демонструється через діяльність, що вимагає інноваційності, оригінальності та стратегічного мислення. Він включає об'єднання інформації, ідей і концепцій задля створення чогось нового й змістовного (Айаї, 2024).

Малайзійські дослідники Н. Ф. Абдул Манаф та С. Абдул Рахман підкреслюють, що таксономія Блума є важливим інструментом для формування критичного та творчого мислення учнів, зокрема у вивченні літератури англійською мовою. Вони звертають увагу на потребу адаптації таксономії до культурного контексту, а саме – через упровадження ціннісних категорій, що не були враховані в оригінальній версії таксономії (Абдул Манаф, Абдул Рахман, 2017, с. 246).

Використання таксономії у навчанні англійської мови також активно досліджується за кордоном. Зокрема, Е. Азімжонова та Н. Кобілова доводять ефективність застосування таксономії Блума у формуванні навичок аудіювання. Їхнє дослідження демонструє, як правильно спроєктовані завдання – від простого відтворення інформації до створення нових висловлювань на основі прослуханого – активізують усі рівні мислення учнів і сприяють розвитку критичного мислення (Азімжонова, Кобілова, 2024, с. 31–32).

На українських теренах теоретичні положення таксономії адаптують і розвивають І. Буравська, І. Зарішняк, Н. Білоножко, Н. Дичка, О. Кучера, О. Павленко, Т. Сурodейкіна, Т. Устімова, Ю. Панасюк. У своїх роботах вони акцентують увагу на розвитку когнітивних навичок студентів у межах вивчення іноземної мови, підкреслюючи важливість диференціації завдань, формування критичного мислення, самостійності, автономії і рефлексії як чинників, що відповідають сучасним викликам освіти в Україні.

Практичне застосування таксономії проявляється у поетапному проєктуванні уроків. Згідно з дослідженням Й. Йоганнес та М. Аггріані, питання, які вчителі ставлять учням, найчастіше зосереджуються на початкових рівнях (навички мислення низького рівня – LOTS) – пам'ятаємо і розуміємо, тоді як вищі когнітивні рівні (оцінюємо, створюємо) використовуються рідше. Це свідчить про потребу методичної підготовки вчителів до проєктування повноцінних навчальних ситуацій з акцентом на HOTS – завданнях, що формують високий рівень мислення (Йоганнес, & Аггріані, 2021, с. 835–837). Коли учні знайомляться з новою темою або матеріалом, доцільно зосередитися на завданнях, що відповідають нижчим рівням таксономії Блума, зокрема на запам'ятовуванні та розумінні. У міру того, як їхні знання поглиблюються, а впевненість у використанні вивченого зростає, доцільно впроваджувати завдання вищого рівня – «застосовуємо», «аналізуємо», «оцінюємо» й «створюємо». Це стимулює критичне мислення й сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу. Використовуючи різні типи діяльності, що охоплюють усі рівні таксономії, вчителі можуть створювати різнопланові уроки, які враховують індивідуальні потреби учнів і забезпечують цілісний та захопливий освітній процес.

Таким чином, проаналізувавши теоретичні засади та актуальні наукові підходи до використання таксономії Блума у викладанні англійської мови, доцільно звернутися до прикладу її практичного впровадження на рівні конкретного навчального заняття. Нижче розглянемо зразок структурування цілей і завдань уроку англійської мови в 10 класі ЗЗСО відповідно до когнітивних рівнів таксономії.

Наведемо приклад реалізації таксономії Блума на уроці з теми «Getting Ready for the University Education» (рівень B1–B2), який готує учнів 10 класу до навчання у закладах вищої освіти.

Далі надамо орієнтовний план уроку англійської мови за темою «Getting Ready for the University Education» з прикладами завдань, що відповідають рівням таксономії Б. Блума.

1. Пам'ятаємо (Remember)

Завдання: Перегляньте список словосполучень, пов'язаних з навчанням в університеті (*take an exam, pass/fail an exam, study for an exam, hand in an assignment, attend a lecture, study abroad, take notes, be expelled, give a presentation, enroll in a course*). Потім заповніть таблицю, де до кожної фрази потрібно дібрати відповідний переклад.

Таблиця 1

Орієнтовний план уроку «Getting Ready for the University Education» згідно таксономії Б. Блума

Тема уроку	Getting Ready for the University Education
Мета уроку	До кінця уроку учні будуть знати нові лексичні одиниці з теми «Готуємося до навчання в університеті», вміти застосовувати їх в процесі комунікації (усної і письмової), розуміти, як діяти ефективно під час навчання в університеті.
Навчальні цілі	Учні зможуть - Висловлюватись щодо власного досвіду навчання (позитивного та негативного); - аналізувати навчальні ситуації; - критично оцінювати досвід інших щодо успішності навчання; - сформулювати поради, що підсумовують їх власний досвід навчання.
Компетентності, що формуються	Ключові: мовна, соціальна, інформаційно-комунікаційна, навчальна. Загальнопредметні: уміння працювати з текстами, слухати, говорити, писати, співпрацювати в групі. Soft skills (м'які навички): розвиток критичного мислення, креативність, відкритість до критики, вміння працювати в команді, самоаналіз і саморефлексія.
Очікувані результати навчання	Учні: - використовуватимуть нові лексичні одиниці в ситуаціях реального спілкування; - сформулюють аргументовану думку; - створять власний текст-пораду «How to succeed at the university» англійською мовою.
Методи навчання	Комунікативний, інтерактивний, проблемно-пошуковий, ситуативний, метод проєктів (на рівні «створюємо»).
Форми організації навчальної діяльності	Фронтальна, парна, групова, індивідуальна.
Засоби навчання	Презентація, картки, роздруківки з історіями, мультимедійна дошка.

Таблиця 2

Приклад завдання, що відповідає першому когнітивному рівню таксономії Б. Блума

Англійська фраза	**Український переклад**
take an exam	складати іспит
pass/fail an exam	…
study for an exam	…
hand in an assignment	…
attend a lecture	…

2. Розуміємо (Understand)

Завдання: Прочитайте три короткі історії про студентів. Визначте, які фрази з теми використовуються у кожному тексті та поясніть, що вони означають у контексті.

*E.g.: David **enrolled in a course** about public speaking. Although he **attended every lecture**, he often felt too nervous to **give a presentation** in front of the class. In the end, he decided to practice more and asked his friends for help. After a lot of practice, he finally managed to do it well.*

3. Застосовуємо (Apply)

Завдання: Об'єднайтеся в пари. Поставте одне одному 5 запитань, використовуючи опрацьовані словосполучення з теми. Дайте розгорнуті відповіді.

Приклад запитання: *Have you ever failed an exam? What happened?*

4. Аналізуємо (Analyze)

Завдання: Проаналізуйте навчальні ситуації у 4 міні-історіях (наприклад, студент пропустив заняття, не підготував презентацію тощо). Визначте, які дії були ефективними, а які – ні, і поясніть чому.

E.g.: Alex really wanted to pass his exam, so he started studying for the exam a month in advance. Every day he attended lectures and handed in his assignments on time. Right before the exam, he also decided to enroll in a preparation course. Thanks to all this, he successfully passed the exam and got a great grade.

5. Оцінюємо (Evaluate)

Завдання: Візьміть участь у дискусії в малих групах. Спираючись на інформацію з попереднього завдання, обговоріть питання: «Які три навички або звички найбільше впливають на успішність у навчанні?» / «What three habits are most important for academic success?». Використовуйте лексичні одиниці з теми, аргументуйте свою думку, надайте зворотній зв'язок щодо висловлювань інших.

6. Створюємо (Create)

Завдання: Напишіть мінігайд (6–8 речень) на тему: «How to succeed at university», максимально використовуючи нові лексичні одиниці із теми. Запишіть коротке відеозвернення до однолітків з цими порадами, де ви підсумовуєте власний досвід з теми (надаєте рефлексію).

Отже, запропонований орієнтовний план уроку можна візуально представити у вигляді схеми нижче.

Рис. 1. Схема уроку «Getting Ready for the University Education» згідно таксономії Б. Блума.

Наведений нами план уроку формує в учнів уміння ефективно використовувати нові лексичні одиниці у різних навчальних ситуаціях, стимулює розвиток комунікативних навичок і креативного мислення, а також підвищує їхню здатність до самостійного навчання, аналізу отриманої інформації, рефлексії та активної участі у групових дискусіях.

Висновки. Проведений аналіз науково-методичної літератури підтверджує високу ефективність використання таксономії Б. Блума як методичного інструменту для планування уроків англійської мови у старших класах ЗЗСО. Її застосування сприяє чіткому структуруванню освітніх цілей, розвитку всіх рівнів когнітивної діяльності учнів – від простого запам'ятовування до створення власного продукту, – а також формуванню критичного мислення, умінь аналізу, аргументації, рефлексії і саморефлексії. Системне використання таксономії дає змогу реалізовувати компетентнісний і дитиноцентрований підходи, що відповідають концепції Нової української школи та європейським освітнім орієнтирам.

Найбільш проблемним, на наш погляд, є рівномірне охоплення всіх рівнів мислення вчителями на практиці: переважають завдання нижчого порядку, тоді як завдання на оцінювання та творче мислення застосовуються обмежено. У наведеному нами прикладі орієнтовного плану уроку англійської мови ми намагалися подолати це протиріччя. Втім, необхідно зауважити, що уміння планувати уроки згідно таксономії Блума потребує подальшого методичного супроводу педагогів, розроблення зразків уроків, тренінгових модулів і практичних посібників. Проте, варто зазначити, що не обов'язковим є застосування усіх когнітивних рівнів таксономії на кожному уроці. До прикладу, на навчальних заняттях, де відбувається ознайомлення із новими лексичними/граматичними структурами, цілком нормально та доцільно використовувати навички мислення низького рівня, в той час як на уроках, де учні закріплюють матеріал, логічно послуговуватись завданнями, що формують високий рівень мислення. Загалом таксономія Блума заслуговує на подальше активне впровадження в освітню практику як ефективний інструмент підвищення якості мовної освіти, стимулювання когнітивного розвитку учнів, формування навичок критичного й творчого мислення, а також забезпечення поетапного і усвідомленого опрацювання навчального матеріалу відповідно до рівня його складності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у глибшому аналізі використання таксономії Блума в інших аспектах іншомовного навчання (читання, письмо, говоріння, аудіювання);

інтеграції таксономії з іншими педагогічними технологіями (наприклад, технологією розвитку критичного мислення, проєктним навчанням, CLIL); вивченні впливу застосування таксономії Блума на рівень сформованості ключових компетентностей учнів; створенні авторських дидактичних матеріалів для українських вчителів на основі оновленої таксономії.

Список використаних джерел

Буравська, І. (2021). Таксономія Блума в контексті вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти. *Журнал теоретичних та прикладних проблем сучасної освіти. Серія: Педагогічні науки*, 2 (14), с. 178–180. URL: https://jron.donnu.edu.ua/article/view/10794

Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої освіти. (2016). Київ: МОН України. 40 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

Панасюк, Ю.В. (2023). Особливості використання таксономії Б. Блума у контексті розвитку когнітивних навичок студентів на заняттях з англійської мови у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. № 60, Т. 2. С. 24–27. DOI: 10.32841/2409-1154.2023.60.2.5.

Студентоцентровані підходи до змішаного навчання: навчальний посібник для здобувачів фахової передвищої та вищої освіти. (2024). (Заг. ред. Герцовська Н. О.) Мукачево: МДУ. 240 с. ISBN 978-617-7495-64-1 https://doi.org/10.31339/978-617-7495-64-1-2024

Abdul Rahman, S., & Abdul Manaf, N. F. (2017). A Critical Analysis of Bloom's Taxonomy in Teaching Creative and Critical Thinking Skills in Malaysia through English Literature. *English Language Teaching*, 10 (9), Pp. 245–253. DOI: 10.5539/elt.v10n9p245.

Ajayi, J. (2024). Bloom's taxonomy. *Structural Optimization.* Retrieved June 03, 2025, from: https://www.researchgate.net/publication/380814622_Blooms_taxonomy

Anggriani, M. (2021). The Implementation of Bloom's Revised Taxonomy in Teacher's Questions in Teaching English at Senior High School. *Register Journal*. 10 (4). Pp. 835–851. DOI: 10.24114/reg.v10i4.29994.

Kobilova, N., & Azimjonova, E. (2024). Integrating Bloom's Taxonomy in Teaching English Listening to EFL Learners: A Cognitive Approach to Enhancing Comprehension and Critical Thinking Skills. *American Journal of Language, Literacy and Learning in STEM Education*. 02 (10), Pp. 30–33. DOI: 10.5281/zenodo.13898374.

References

Buravska, I. (2021). Taxonomy of Bloom in the context of foreign language learning in higher education institutions. *Journal of Theoretical and Applied Problems of Modern Education. Series: Pedagogical Sciences*, 2 (14), 178–180. Retrieved from https://jron.donnu.edu.ua/article/view/10794 [in Ukrainian]

New Ukrainian school: Conceptual foundations of secondary education reform. (2016). Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved June 03, 2025, from: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian]

Panasiuk, Y. (2023). Features of using Bloom's taxonomy in the context of developing students' cognitive skills in English language classes at higher educational institutions. *Scientific Bulletin of the International Humanities University. Series: Philology*, 60 (2), 24–27. DOI: https://doi.org/10.32841/2409-1154.2023.60.2.5 [in Ukrainian]

Student-centered approaches to blended learning: a textbook for applicants for professional pre-higher and higher education. (2024). Edited by N.O. Hertsovskaya, Ph.D., Assoc. Prof. Mukachevo: Mukachevo State University. 240 p. ISBN 978-617-7495-64-1 https://doi.org/10.31339/978-617-7495-64-1-2024 [in Ukrainian]

Abdul Rahman, S., & Abdul Manaf, N.F. (2017). A Critical Analysis of Bloom's Taxonomy in Teaching Creative and Critical Thinking Skills in Malaysia through English Literature. *English Language Teaching*, 10 (9), Pp. 245–253. DOI: 10.5539/elt.v10n9p245. [in English]

Ajayi, J. (2024). Bloom's taxonomy. *Structural Optimization.* Retrieved June 03, 2025, from: https://www.researchgate.net/publication/380814622_Blooms_taxonomy [in English]

Anggriani, M. (2021). The Implementation of Bloom's Revised Taxonomy in Teacher's Questions in Teaching English at Senior High School. *Register Journal*. 10 (4). Pp. 835–851. DOI: 10.24114/reg.v10i4.29994. [in English]

Kobilova, N., & Azimjonova, E. (2024). Integrating Bloom's Taxonomy in Teaching English Listening to EFL Learners: A Cognitive Approach to Enhancing Comprehension and Critical Thinking Skills. *American Journal of Language, Literacy and Learning in STEM Education.* 02 (10), Pp. 30–33. DOI: 10.5281/zenodo.13898374. [in English]

Відомості про автора:
Прощенкова Єлизавета Володимирівна
lizzka1215@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя
Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-279-284

Матеріал надійшов до редакції 18. 09. 2025 р.
Прийнято до друку 16. 10. 2025 р.

Information about the author:
Proshchenkova Yelyzaveta Volodymyrivna
lizzka1215@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State
Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia,
Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-279-284

Received at the editorial office 18. 09. 2025.
Accepted for publishing 16. 10. 2025.

УДК 373.2.091.21:616.89-008.434

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ДІАГНОСТИКИ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ірина Явор

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:
У статті проаналізовано сучасні підходи до діагностики мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку, з акцентом на їхню роль у забезпеченні раннього виявлення проблем і розробці ефективних корекційних стратегій. Досліджено мультидисциплінарний, нейропсихологічний, психолого-педагогічний, медико-педагогічний та технологічний підходи, які інтегрують методи оцінки мовленнєвих, когнітивних, емоційних і фізіологічних аспектів розвитку. Особливу увагу приділено використанню ігрових методик, цифрових інструментів, таких як програми для аналізу голосу, та арт-терапевтичних технік, що підвищують точність діагностики та мотивацію дітей. Висвітлено роль співпраці з батьками та інклюзивного підходу в забезпеченні соціальної адаптації дітей із мовленнєвими порушеннями. Окреслено значення ранньої діагностики для запобігання ускладненням у навчанні та соціалізації, а також перспективи впровадження інноваційних технологій, таких як пісочна терапія та сміхотерапія, у діагностичний процес. Підкреслено важливість індивідуалізованих стратегій для ефективного розвитку мовленнєвих компетентностей у дошкільників.

Ключові слова:
мовленнєві порушення; дошкільний вік; діагностика; мультидисциплінарний підхід; нейропсихологія; інноваційні технології; інклюзивна освіта.

Resume:
Yavor Iryna. Modern approaches to the diagnosis of speech disorders in preschool children.
The article analyzes modern approaches to the diagnosis of speech disorders in preschool children, emphasizing their role in ensuring early detection of problems and developing effective correctional strategies. Multidisciplinary, neuropsychological, psychological-pedagogical, medical-pedagogical, and technological approaches are explored, integrating methods for assessing speech, cognitive, emotional, and physiological aspects of development. Special attention is given to the use of playful techniques, digital tools such as voice analysis programs, and art-therapeutic methods that enhance diagnostic accuracy and children's motivation. The role of collaboration with parents and an inclusive approach in ensuring social adaptation of children with speech disorders is highlighted. The importance of early diagnosis in preventing complications in learning and socialization is outlined, along with prospects for implementing innovative technologies like sand therapy and laughter therapy in the diagnostic process. The necessity of individualized strategies for the effective development of speech competencies in preschoolers is emphasized. In the context of increasing incidence of speech disorders due to genetic, social, and environmental factors, these approaches provide a comprehensive framework for timely intervention. Multidisciplinary integration allows using a holistic view of the child's development, incorporating assessments of articulation, phonemic perception, vocabulary, and coherent speech. Neuropsychological methods focus on brain functions underlying speech, using tasks to evaluate motor coordination and attention. Psychological-pedagogical diagnostics observe spontaneous speech in play and group interactions, employing standardized tests for grammar and semantics. Technological innovations, including voice analysis apps adapted into games, offer objective data on rhythm, intonation, and clarity. Medical-pedagogical evaluations address physiological causes like hearing impairments or anatomical defects via audiometry and electromyography. Inclusive diagnostics in educational settings use adapted visual aids to assess communication in natural environments. Early screening with quick tests identifies risks during high neuroplasticity periods. Factors influencing disorders, such as family history and perinatal issues, are considered through parent interviews. Correctional methods based on diagnostics include logorhythmic exercises, breathing techniques, visual materials, art therapy, laughter therapy, and fairy tale therapy to boost motivation and skills. Parental involvement ensures continuity via home activities. Overall, these integrated approaches not only detect but also correct speech issues, promoting harmonious cognitive, social, and communicative growth, preparing children for school success and reducing long-term barriers in socialization and academic achievement.

Key words:
speech disorders; preschool age; diagnosis; multidisciplinary approach; neuropsychology; innovative technologies; inclusive education.

Постановка проблеми. Проблема раннього виявлення та своєчасної корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку є однією з найактуальніших у сучасній логопедії та педагогічній психології. Мовлення – це провідний засіб комунікації, пізнання та соціалізації дитини, тому від рівня його сформованості залежить не лише успішність опанування майбутньої навчальної діяльності, а й розвиток емоційно-вольової сфери, мислення, здатність до взаємодії з оточенням. З огляду на це, своєчасна діагностика мовленнєвих порушень виступає фундаментальною умовою ефективної логопедичної допомоги та попередження вторинних відхилень у психічному розвитку.

Мовленнєвий розвиток дітей у дошкільному віці є ключовим для формування когнітивних, соціальних і комунікативних компетентностей дитини, що впливають на її подальшу успішність у навчанні та соціалізації. Порушення мовлення, такі як дислалія, алалія, ринолалія чи дизартрія, можуть суттєво ускладнювати ці процеси, створюючи бар'єри для повноцінного розвитку.

Освітня практика України свідчить про зростання кількості дітей із різними типами мовленнєвих розладів, що зумовлює необхідність удосконалення діагностичних процедур і впровадження інноваційних методів дослідження мовленнєвого розвитку. Сучасні наукові підходи до діагностики, які поєднують мультидисциплінарні, нейропсихологічні та технологічні методи, спрямовані на забезпечення індивідуалізованого підходу до оцінки мовленнєвого розвитку, є важливим

інструментом для ефективної корекційної роботи, запобігаючи довготривалим негативним наслідкам і сприяючи інклюзивній освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання діагностики мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку активно досліджується в педагогічній, психологічній і медичній науці. Дослідники підкреслювали важливість комплексного підходу, який враховує як мовленнєві дефіцити так і супутні когнітивні, емоційні та фізіологічні аспекти. Зокрема:

- А. Король аналізував особливості мультидисциплінарного підходу, наголошуючи на необхідності співпраці логопедів, психологів і неврологів для створення цілісної картини розвитку дитини (Король, 2025, с. 143);
- О. Лурія у своїх працях акцентував увагу на нейропсихологічних аспектах діагностики, підкреслюючи роль оцінки мозкових функцій у виявленні причин мовленнєвих порушень;
- Н. Матвєєва досліджувала чинники впливу на мовленнєві порушення, зокрема соціальне середовище та генетичні фактори, що є важливими для розробки індивідуальних діагностичних стратегій (Матвєєва, 2019, с. 153);
- Ю. Рібцун у своїх роботах розглядав комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дітей від 2 до 18 років, пропонуючи стандартизовані методи для виявлення мовленнєвих проблем у дошкільників. Автор також підкреслював важливість ігрових методик у діагностиці, які знижують тривожність і сприяють природному прояву мовленнєвих навичок (Рібцун, 2018, с. 149);
- Т. Філіппова аналізувала використання сучасних технологій у логопедичній практиці, зокрема цифрових інструментів для оцінки мовленнєвих характеристик, що підвищують точність діагностики (Філіппова, 2018, с. 58);
- Н. Ільїна досліджувала нейропсихологічні методи діагностики мінімальних проявів дизартрії, пропонуючи адаптовані тести для дошкільників (Ільїна, 2017, с. 282);
- І. Мартиненко звертала увагу на медико-психолого-педагогічний підхід, який інтегрує клінічні та освітні методи для виявлення системних порушень мовлення (Мартиненко, 2017, с. 41);
- Л. Кашуба та В. Стрілець наголошували на ефективності нейропсихологічного підходу в компенсації мовленнєвих порушень, підкреслюючи його роль у виявленні прихованих причин (Кашуба…, 2021, с. 356);
- Е. Данілавічютє та співавтори пропонували психолінгвістичні технології для діагностики тяжких порушень, акцентуючи на аналізі семантичних і синтаксичних аспектів мовлення (Психолінгвістичні дидактичні технології…, 2022).

Водночас питання інтеграції інноваційних технологій, таких як пісочна терапія чи сміхотерапія, у діагностичний процес залишаються недостатньо дослідженими, що відкриває перспективи для подальших наукових розвідок.

Формулювання цілей статті. Мета статті – аналіз сучасних підходів до діагностики мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку, зокрема мультидисциплінарного, нейропсихологічного, психолого-педагогічного, медико-педагогічного та технологічного підходів, з акцентом на їхню ефективність у забезпеченні раннього виявлення проблем і розробці індивідуальних корекційних стратегій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «мовленнєві порушення» трактується різними науковцями по-різному, залежно від акценту на клінічних, психологічних чи педагогічних аспектах. Наприклад, Ю. Рібцун визначає їх як девіації в розвитку мовлення, які проявляються в неправильній вимові, обмеженому словниковому запасі, граматичних помилках чи труднощах у комунікації, впливаючи на загальний розвиток дитини (Рібцун, 2018, с. 149).

За Т. Філіпповою, мовленнєві порушення – це комплексні розлади, що включають фонетико-фонематичні, лексико-граматичні та просодичні дефекти, часто пов’язані з когнітивними чи емоційними факторами (Філіппова, 2018, с. 58).

Н. Ільїна розглядає мовленнєві порушення як нейропсихологічні дисфункції, що проявляються в мінімальних моторних чи перцептивних відхиленнях мовленнєвого апарату (Ільїна, 2017, с. 282).

Варто зазначити, що види мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку класифікуються за клінічними та педагогічними критеріями. До основних мовленнєвих порушень належать:

- дислалія – порушення звуковимови при нормальному слуху та інтелекті, наприклад, сигматизм чи ротасизм;
- алалія – системний недорозвиток мовлення через органічні ураження мозку, з моторною чи сенсорною формами;
- ринолалія – порушення тембру голосу через анатомічні дефекти, як розщеплення піднебіння;

- дизартрія – порушення артикуляції внаслідок парезів мовленнєвих м'язів;
- заїкання – порушення темпу та ритму мовлення з судомами;
- тахілалія чи брадилалія – прискорене чи уповільнене мовлення;
- афазія – втрата мовлення через локальні ураження; з
- загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) різного рівня, що поєднує кілька дефектів (Мартиненко, 2017, с. 33).

Згідно з українською нормативною базою, діагностика та корекція мовленнєвих порушень регулюються Законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» «Положенням про інклюзивно-ресурсний центр», Наказом МОЗ України «Про затвердження клінічних протоколів з логопедії», а також Державним стандартом дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021), підкреслюється обов'язковість ранньої діагностики, індивідуальних програм розвитку та інклюзивного підходу в закладах дошкільної освіти.

Діагностика мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку є ключовим етапом у забезпеченні їхнього гармонійного розвитку, оскільки мовлення відіграє центральну роль у формуванні когнітивних, соціальних і комунікативних навичок. Своєчасне виявлення проблем дозволяє розпочати корекційну роботу на ранніх етапах, коли нейропластичність мозку сприяє ефективному подоланню труднощів.

Варто підкреслити, що сучасні підходи до діагностики мовленнєвих порушень ґрунтуються на комплексному аналізі, що поєднує психолого-педагогічні, нейропсихологічні та медико-педагогічні методи, а також інноваційні технології (зокрема використання комп'ютерних діагностичних програм, цифрових логопедичних платформ, інструментів аудіо- та відеоаналізу мовлення, нейровізуалізаційних методів – ЕЕГ, МРТ, а також інтеграцію даних спостереження, тестування й педагогічного моніторингу розвитку дитини). Зазначені методи враховують індивідуальні особливості дитини, тип і ступінь порушення, а також супутні фактори, такі як емоційний стан чи соціальне середовище. У дошкільному віці мовленнєві порушення можуть проявлятися у вигляді дислалії, алалії, ринолалії чи дизартрії, кожне з яких вимагає специфічного підходу до діагностики (Мартиненко, 2017, с. 33).

Мультидисциплінарний підхід є основою сучасної діагностики, оскільки він передбачає співпрацю логопедів, психологів, неврологів і педагогів для створення цілісної картини розвитку дитини. Такий підхід дозволяє оцінити мовленнєві навички та пов'язані аспекти, такі як когнітивні здібності, емоційна стабільність і соціальна адаптація (наприклад, діагностика може включати аналіз артикуляції, фонематичного сприйняття, словникового запасу та здатності до зв'язного мовлення). Спостереження за дитиною в груповій діяльності в ЗДО допомагає оцінити її комунікативні навички в реальних умовах, що є важливим для дітей із тяжкими порушеннями, такими як алалія чи дизартрія (Король, 2025, с. 143).

Нейропсихологічний підхід зосереджується на зв'язку між мовленнєвими порушеннями та функціонуванням мозку, використовуючи методи, які оцінюють нейронні механізми, відповідальні за мовлення. У дошкільному віці це включає тести на координацію рухів мовленнєвого апарату, зорово-просторове сприйняття та увагу (наприклад, завдання на імітацію рухів губ і язика можуть виявити мінімальні прояви дизартрії, які не завжди помітні під час стандартного обстеження). Такі тести проводяться в ігровій формі, щоб зменшити тривожність дитини дошкільного віку, наприклад, через завдання на повторення звукосполучень чи розрізнення звуків (Ільїна, 2017, с. 283).

Психолого-педагогічна діагностика зосереджена на оцінці мовленнєвого розвитку в контексті загальних когнітивних і соціальних навичок. Вона містить спостереження за спонтанним мовленням дитини під час гри чи групової взаємодії, а також використання стандартизованих тестів для оцінки фонематичного сприйняття, словникового запасу та граматичних структур (наприклад, завдання на переказ короткої історії за картинками дозволяє оцінити здатність дитини формулювати зв'язні висловлювання та виявити затримки в розвитку мовлення). Описаний підхід також враховує психологічні особливості дитини, такі як мотивація чи емоційна стабільність, які впливають на мовленнєвий розвиток (Рібцун, 2018, с. 150).

Інноваційні технології значно розширюють можливості діагностики, дозволяючи проводити детальний аналіз мовленнєвих характеристик. Цифрові інструменти, такі як програми для аналізу голосу, оцінюють темп, ритм, інтонацію та чіткість вимови, що допомагає виявити порушення, наприклад, заїкання чи дизартрію. У дошкільному віці такі програми часто адаптуються до ігрового формату, що підвищує інтерес дитини до діагностики (наприклад, додаток «Логопедична абетка» дозволяє оцінювати вимову звуків через інтерактивні завдання з анімацією, що забезпечує точність і об'єктивність результатів).

Медико-педагогічний підхід акцентує увагу на біологічних і фізіологічних чинниках мовленнєвих порушень, таких як порушення слуху, неврологічні розлади чи анатомічні особливості мовленнєвого апарату. У дошкільному віці це включає обстеження слуху за допомогою аудіометрії чи оцінку м'язової активності через електроміографію (наприклад, діти з ринолалією потребують діагностики анатомічних дефектів, таких як розщеплення піднебіння, що впливає на тембр голосу). Медико-педагогічна діагностика часто проводиться у співпраці з лікарями, що дозволяє точно визначити причини порушень і розробити комплексну корекційну стратегію (Мартиненко, 2017, с. 42).

Інклюзивний підхід до діагностики зосереджується на оцінці мовленнєвих навичок у контексті інклюзивного освітнього середовища. У закладах дошкільної освіти – це передбачає спостереження за дитиною під час групових занять, де оцінюються її комунікативні здібності в природних умовах (наприклад, завдання на виконання інструкцій у групі допомагають виявити труднощі в соціальній взаємодії, пов'язані з мовленнєвими порушеннями). Інклюзивна діагностика також використовує адаптовані методи, такі як візуальні підказки чи спрощені тести, для дітей із тяжкими порушеннями, що сприяє їхній інтеграції в колектив (Рібцун, 2018, с. 25).

Рання діагностика є пріоритетом сучасних підходів, оскільки дошкільний вік є періодом високої нейропластичності, що сприяє ефективній корекції. Скринінгові тести, приміром, швидкі перевірки на називання предметів чи розрізнення звуків, дозволяють виявити ризики затримок розвитку на ранніх етапах (наприклад, гра «Вгадай звук» оцінює фонематичний слух, а завдання «Назви предмет» допомагає виявити обмеження словникового запасу). Такі методи часто застосовуються в ЗДО, що забезпечує доступність діагностики для широкого кола дітей.

Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дітей охоплює мовленнєві, когнітивні та моторні аспекти, використовуючи стандартизовані шкали для порівняння з віковими нормами. У дошкільному віці активно використовуються тести, які оцінюють здатність дитини до зв'язного мовлення, наприклад, через складання коротких історій за серією малюнків. Використання такої оцінки допомагає виявити системні порушення, де мовленнєві проблеми поєднуються з когнітивними чи емоційними труднощами, і є основою для створення індивідуальних освітніх маршрутів.

Психолінгвістичні технології зосереджуються на аналізі мовленнєвих процесів через призму семантики, синтаксису та прагматики. У дошкільному віці це включає завдання на розуміння складних речень чи використання мовлення в різних соціальних контекстах (до прикладу, гра «Продовж речення» розвиває здатність дитини завершувати фрази, що вказує на рівень граматичних навичок). Зазначений метод є ефективними для діагностики тяжких мовленнєвих порушень (загальний недорозвиток мовлення) де потрібен детальний аналіз структури висловлювань та корекційної роботи (*Психолінгвістичні дидактичні технології…*, 2022, с. 200).

Варто зазначити. що чинники впливу на мовленнєві порушення, такі як генетична схильність, соціальне середовище чи перинатальні травми, є важливим аспектом діагностики. У дошкільному віці опитування батьків про сімейну історію чи умови виховання допомагає виявити зовнішні та внутрішні причини проблем (наприклад, діти, які зростають у бідному мовленнєвому середовищі, можуть мати затримки у формуванні словникового запасу, що вимагає специфічних діагностичних підходів, таких як аналіз комунікативної поведінки в сім'ї) (Кашуба, 2018, с. 48).

Сучасні методи корекції, які базуються на результатах діагностики, включають ігрові техніки, що підвищують мотивацію дітей. Наприклад, гра «Звуковий ланцюжок» допомагає дітям із фонетико-фонематичними порушеннями закріплювати правильну артикуляцію через повторення слів у певній послідовності. Гра «Магічна буква» вчить знаходити слова, що починаються на заданий звук, розвиваючи звуковий аналіз.

Логоритмічні вправи, які поєднують мовлення з рухами, є ефективними для дітей із тяжкими порушеннями. Наприклад, вправа «Підбери рух до слова» передбачає виконання рухів (плескання, кроки) у відповідь на слова з певним звуком, що розвиває координацію та артикуляцію. Вправа «Мовленнєва зарядка» включає артикуляційні рухи, такі як «трубочка» чи «усмішка», у поєднанні з ритмічними звуками, що допомагає формувати правильну вимову (Король, 2025, с. 145).

Дихальні вправи відіграють важливу роль у корекції, оскільки контроль дихання впливає на чіткість мовлення. У грі «Надуй кульку» діти вчаться рівномірно розподіляти повітряний потік, а у вправі «Подуй на пір'ячко» тренують тривалість видиху. Такі завдання допомагають дітям із дизартрією чи заїканням покращувати мовленнєвий потік і силу голосу (Матвєєва, 2019, с. 155).

Візуальні матеріали, такі як картки із зображеннями чи серії малюнків, сприяють розвитку мовлення через конкретизацію завдань. Наприклад, серія картинок («Хлопчик грає у футбол», «Хлопчик падає», «Хлопчик повертається додому») стимулює складання зв'язних історій, розвиваючи логіку та мовленнєві навички. Вони є особливо ефективними для дітей із алалією, де потрібне збагачення словникового запасу (Кашуба, & Стрілець, 2021, с. 283).

Арттерапія (малювання, ліплення, пісочна анімація) є потужним інструментом мовленнєвої корекції. Наприклад, малювання мильними бульбашками зміцнює м'язи губ через дихальні вправи, а створення сюжетних ілюстрацій за казками розвиває зв'язне мовлення. Пісочна терапія, використовуючи сенсорні коробки, стимулює зорово-моторну координацію та уяву, що сприяє мовленнєвій активності. Сміхотерапія та казкотерапія також знаходять застосування в корекції. Сміхотерапія, викликаючи позитивні емоції, знижує стрес і покращує мовленнєве дихання, а казкотерапія через розігрування сюжетів збагачує словниковий запас і розвиває граматичні структури. Наприклад, гра «Розкажи казку» допомагає дітям формулювати зв'язні висловлювання, підвищуючи впевненість у спілкуванні.

Співпраця з батьками є невід'ємною складовою корекційно-розвивального процесу, оскільки саме сім'я створює для дитини найстабільніше мовленнєве середовище. Ефективна взаємодія логопеда з батьками передбачає цілеспрямовану консультативну, просвітницьку та практичну роботу, спрямовану на формування у дорослих достатньої логопедичної компетентності для підтримки дитини у домашніх умовах. Зокрема, логопед розробляє індивідуальні рекомендації для батьків щодо організації щоденних мовленнєвих вправ, добору дидактичних ігор та створення стимулювального мовленнєвого середовища. Доцільним є використання інтерактивних форм роботи – читання казок і віршів із фокусом на звуковимові, артикуляційні та дихальні ігри, вправи на розвиток фонематичного слуху («Впізнай звук», «Збери слово», «Придумай риму»).

Систематичні домашні заняття, що здійснюються у тісній координації з логопедом, підсилюють ефект корекційної роботи, сприяють формуванню мотивації до мовленнєвої активності, підвищують успішність засвоєння навичок правильної вимови та комунікації. Отже, партнерство педагога і родини виступає важливою педагогічною умовою результативності логопедичного впливу, забезпечуючи єдність вимог і послідовність корекційно-розвивального процесу.

Висновки. Отже, сучасні підходи до діагностики мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку ґрунтуються на інтеграції мультидисциплінарного, нейропсихологічного, психолого-педагогічного, медико-педагогічного та інклюзивного підходів, що у поєднанні з інноваційними технологіями, ігровими техніками, логоритмікою, арттерапією та активною співпрацею з батьками забезпечують цілісність і результативність діагностико-корекційного процесу. Такий комплексний підхід дає змогу не лише своєчасно виявляти порушення мовлення, а й проводити їхню корекцію на засадах індивідуалізації та гуманізації педагогічного впливу.

Крім того, інтеграція нормативно-правової бази України у сфері спеціальної та інклюзивної освіти гарантує стандартизацію діагностичних процедур і якість логопедичної допомоги, тоді як перспективи впровадження пісочної терапії, сміхотерапії, цифрових платформ і мультимедійних інструментів відкривають нові можливості для індивідуалізації та осучаснення логопедичної практики. У підсумку, раннє виявлення та корекція сприяють інклюзивній освіті, соціальній адаптації та повноцінній інтеграції дошкільників у суспільство, формуючи основу для успішного майбутнього.

Список використаних джерел

Ільїна, Н. В. (2017). Використання нейропсихологічних методів в діагностиці мінімальних проявів дизартрії. *Спеціальна освіта: стан та перспективи: матер. Всеукр. наук.-практ. конф.* (Харків, 17–18 травня 2017 р.). Харків. С. 282–285.

Кашуба, Л. В., & Стрілець, В. С. (2021). Нейропсихологічний підхід у компенсації порушень мовлення. *Theory and practice of science: key aspect. Rome, Italy*: Dana, 2021. С. 356–361.

Король, А. (2025). Особливості мультидисциплінарного підходу. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*. 4, 143–155.

Мартиненко, І. В. (2017). Системні порушення мовлення в ракурсі медико-психолого-педагогічних досліджень. *Логопедія*. 10, 41–47.

References

Ilina N. V. (2017). Vykorystannia neiropsykholohichnykh metodiv v diahnostytsi minimalnykh proiaviv dyzartrii. S*petsialna osvita: stan ta perspektyvy: mater. Vseukr. nauk.-prakt. konf*. (Kharkiv, 17-18 travnia 2017 r.). Kharkiv. S. 282-285. [in Ukrainian].

Kashuba L. V., Strilets V. S. (2021). Neiropsykholohichnyi pidkhid u kompensatsiiporushen movlennia. *Theory and practice of science: key aspect*. Rome, Italy: Dana, 2021. S. 356-361. [in Ukrainian].

Korol A. (2025). Osoblyvosti multydystsyplinarnoho pidkhodu. *Pedahohichna nauka i osvita KhKhI stolittia.* № 4. S. 143-155. [in Ukrainian].

Martynenko I. V. (2017). Systemni porushennia movlennia v rakursi medyko-psykholoho-pedahohichnykh doslidzhen. *Lohopediia.* № 10. S. 41-47. [in Ukrainian].

Матвєєва, Н. (2019). Чинники впливу на мовленнєві порушення дітей молодшого шкільного віку. *Освітній простір України. (17),*153–159.

Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник. (2022). (Ред. Е. Данілавічютє, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань). *Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України*. 847 с.

Рібцун, Ю. В. (2018). *Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку*. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». 40 с.

Рібцун, Ю. В. (2018). Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дітей з 2 до 18 років. *Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів*. Київ. С. 149–156.

Філіппова, Т. В. (2018). Використання сучасних технологій у логопедичній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 8, 58–62.

Matveieva N. (2019). Chynnyky vplyvu na movlennievi porushennia ditei molodshoho shkilnoho viku. *Osvitnii prostir Ukrainy*. T. 17. S. 153-159. [in Ukrainian].

Psykholinhvistychni dydaktychni tekhnolohii diahnostyky i podolannia movlennievykh porushen u molodshykh shkoliariv z tiazhkymy porushenniamy movlennia: navchalno-metodychnyi posibnyk / E. Danilavichiutie, L. Trofymenko, V. Iliana, Yu. Ribtsun, Z. Martyniuk, H. Hryban. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii NAPN Ukrainy, 2022. 847 s. [in Ukrainian].

Ribtsun Yu. V. (2018). Dytyna z porushenniamy movlennievoho rozvytku. Kharkiv : Vyd-vo «Ranok», VH «Kenhuru». 40 s. [in Ukrainian].

Ribtsun Yu. V. (2018). Kompleksna psykholoho-pedahohichna otsinka rozvytku ditei z 2 do 18 rokiv. *Orhanizatsiino-metodychni zasady diialnosti inkliuzyvno-resursnykh tsentriv*. Kyiv. S. 149156. [in Ukrainian].

Filippova T. V. (2018). Vykorystannia suchasnykh tekhnolohii u lohopedychnii roboti z ditmy z tiazhkymy porushenniamy movlennia. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. № 8. S. 58-62. [in Ukrainian].

Відомості про автора:
Явор Ірина Володимирівна
az09az.99ute@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-285-290

Матеріал надійшов до редакції 12. 11. 2025 р.
Прийнято до друку 19. 11. 2025 р.

Information about the author:
Yavor Iryna Volodymyrivna
az09az.99ute@gmail.com
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2025-35-136-285-290

Received at the editorial office 12. 11. 2025.
Accepted for publishing 19. 11. 2025.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Абдульвапова Діана Ленмарівна – студентка 2 курсу спеціальності 012 Дошкільна освіта, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Баранцова Ірина Олександрівна – доцент кафедри германської філології та методики викладання германських мов, 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);

Барус Маріанна Маринівна – кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії та хімічної 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);

Биков Валерій Юхимович – доктор технічних наук, професор, Інститут цифровізації освіти НАПН України (м. Київ);

Борідко Ольга Русланівна – асистент кафедри української мови, Заклад вищої освіти «Подільський державний університет» (м. Кам'янець-Подільський);

Братченко Андрій Сергійович – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальність 231 Соціальна робота, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Бунчук Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Буров Олександр Юрійович – доктор технічних наук, старший дослідник, Інститут цифровізації освіти НАПН України(м. Київ);

Вахняк Надія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі (м. Переяслав);

Волік Наталія Миколаївна – доктор філософії, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, Дніпровська академія неперервної освіти (м. Дніпро);

Воровка Маргарита Іванівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри освітології та педагогіки мистецтва, 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);

Гончарова Ольга Анатолівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання германських мов, 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);

Гузь Наталія Василівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, 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);

Дьоміна Владислава Ігорівна – асистент кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Дюжикова Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Дюжикова Юлія Юріївна – методист навчального відділу, асистент кафедри хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Євтушок Іван Анатолійович – науковий співробітник, Інститут цифровізації освіти НАПН України (м. Київ);

Жейнова Світлана Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Загоруйко Людмила Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Київський національний університет імені Тараса Шевченка (м. Київ);

Зіненко Наталя Володимирівна – старший викладач кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Каспер Ірина Олександрівна – старший викладач кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Кирієнко Максим Геннадійович – викладач-стажист кафедри теорії та методики фізичного виховання, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Кожевников Петро Петрович – асистент кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Кондратенко Валентина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Кондратова Людмила Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент**,** Інститут цифровізації освіти НАПН України(м. Київ);

Коноваленко Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології і методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Конюхов Сергій Леонідович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Кохан Олександр Валерійович – науковий співробітник, Інститут цифровізації освіти НАПН України (м. Київ);

Крашеніннік Ірина Володимирівна – доктор філософії, доцент кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Кулик Ірина Володимирівна – старший викладач кафедри хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Литовченко Олександра Василівна – науковий співробітник, Інститут цифровізації освіти НАПН України (м. Київ);

Ляпунова Валентина Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Максимов Олександр Сергійович – доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Марусяк Ольга Євгенівна – здобувачка вищої освіти факультету соціально-педагогічної та мистецької освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Маслова Аліна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Муртазієв Ернест Гафарович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики і фізики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Негрій Ірина Іванівна – PhD студент 3 курсу кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Негрій Ольга Іванівна – PhD студент 4 курсу, асистент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Переверзєва Олена Валентинівна – концертмейстер кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Поліщук Анна Миколаївна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Полякова Лариса Іванівна – кандидат історичних наук, доцент кафедри історії та археології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Прощенкова Єлизавета Володимирівна – здобувачка другого (магістерського) рівня освіти спеціальності 014.021 Середня освіта (Англійська мова і зарубіжна література), Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького **(**м. Запоріжжя**)**;

Рогушина Юлія Віталіївна – кандидат фізико-математичних наук, доцент, Інститут цифровізації освіти НАПН України (м. Київ);

Савченко Вадим Юрійович – науковий співробітник, Інститут цифровізації освіти НАПН України (м. Київ);

Сіциліцин Юрій Олександрович – доктор філософії, старший викладач кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Скрипська Ольга Василівна – кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії та експертизи харчової продукції, Чернівецький національний університетімені Юрія Федьковича (м. Чернівці);

Солонська Альона Артурівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Таблер Тетяна Іванівна – старший викладач кафедри математики і фізики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Топалов Євген Миколайович – старший викладач кафедри кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Федюніна Олена Ігорівна – асистент кафедри української філології та зарубіжної літератури, 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 – асистент кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Четвертак Тетяна Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії та хімічної освіти, 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);

Шершньова Олена Володимирівна – викладач-стажист кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Явор Ірина Володимирівна – здобувачка спеціальності 012 Дошкільна освіта кафедри дошкільної освіти і соціальної, роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя);

Яцишин Анна Володимирівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут цифровізації освіти НАПН України(м. Київ).

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Abdulvapova Diana Lenmarivna – 2nd year student specialty 012 Preschool Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Barantsova Iryna Oleksandrivna – Associate Professor of the Department of Germanic Philology and Methods of Teaching Germanic Languages, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Barbashova Iryna Anatoliivna – Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Barus Marianna Marynivna – Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor of the Department of Chemistry and Chemical Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhya);

Batareina Iryna Oleksandrivna – Senior teacher of the Depatment of Preschool Education and Social Work, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Boridko Olga Ruslanivna – Assistant at the Department of the Ukrainian Language, Higher Education Institution «Podillia State University» (Kamianets-Podilsky);

Bratchenko Andrii Serhiiovych – Student of the Second (Master's) Level of Higher Education, specialty 231 Social Work, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Bunchuk Oksana Volodymyrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Education Sciences and Art Pedagogy, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Burov Oleksandr Yuriyovych – Doctor of Technical Sciences, Senior Researcher, Institute for Digitalization of Education, National Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv);

Bykov Valerii Yukhymovych – Doctor of Technical Sciences, Professor, Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv);

Chaikovska Uliana Vitaliivna – Assistant at the Department of the Ukrainian Language, Higher education institution «Podillia State University» (Kamianets-Podilsky);

Cherkashyna Kristina Anatoliivna – teaching assistant of the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Chetvertak Tetiana Yuriivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Chemistry and Chemical Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Diuzhykova Tetiana Mykolaivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Chemistry and Chemical Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Diuzhykova Yuliia Yuriivna – Officer of the Education Department, Assistant Lecturer of the Depatment of Chemistry and Chemical Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Domina Vladyslava Igorivna – Teaching Assistant of the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Dubiaha Svitlana Mykolaivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Fediunina Olena Ihorivna – teaching assistant of the Department of Ukrainian Philology and World Literature, Bogdan Khmelnitsky 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 Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Huz Nataliia Vasylivna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Huz Volodymyr Vasyliovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Kasper Iryna Oleksandrivna – Senior Lecturer at the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhia);

Kokhan Oleksandr Valeriyovych – Researcher, Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv);

Kondratenko Valentyna Oleksandrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Kondratova Liudmyla Hryhorivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Institute for Digitalization of Education, National Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv);

Koniukhov Serhii Leonidovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Informatics and Cybernetics, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Konovalenko Tetiana Vasylivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Germanic Philology and Methodology of Teaching Germanic Languages, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Kozhevnykov Petro Petrovych – Assistant of the Department of Informatics and Cybernetics, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Krasheninnik Iryna Volodymyrivna – Associate Professor, Associate Professor of the Department of Informatics and Cybernetics, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Kulyk Iryna Oleksandrivna – Senior teacher of the Department of Chemistry and Chemical Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Kyriienko Maksym Hennadiiovych – Assistant at the Department of Theory and Methods of Physical Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Liapunova Valentyna Anatoliivna – Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Department of Preschool Education and Social Work, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Lytovchenko Olexandra Vasylivna – Researcher, Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv);

Maksymov Oleksandr Serhiiovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Chemistry and Chemical Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Margaryta Ivanivna Vorovka – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Educational Sciences and Art Pedagogy, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhya);

Marusiak Olha Yevgenivna – a higher education student of the Faculty of Social, Pedagogical and Artistic Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhian);

Maslova Alina Viktorivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Germanic Philology and Methodology of Teaching Germanic Languages, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Murtaziiev Ernest Gafarovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematics and Physics, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Nehrii Iryna Ivanivna – PhD student of the 3nd year of the Department of Preschool Education and Social Work, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhia);

Nehrii Olha Ivanivna – PhD student, assistant of the department of preschool education and social work, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhian);

Pereverzeva Olena Valentynivna – Concertmaster of the Department of Education Sciences and Art Pedagogy, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Poliakova Larysa Ivanivna – Candidate of Histoirical Sciences, Associate Professor of the Department of History and Archaeology, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Polishchuk Anna Mykolayivna – a student of the first (Bachelor's) level of higher education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Proshchenkova Yelyzaveta Volodymyrivna – Student of the Second (Master's) Level of Higher Education, specialty 014.021 Secondary Education (English language and foreign literature), Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Rogushyna Yuliia Vitaliivna – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv);

Savchenko Vadym Yuriyovych – Researcher, Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv);

Shershnova Olena Volodymyrivna – Lecturer of the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Shevchenko Yuliia Mykhailivna – Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Sitsylitsyn Yurii Oleksandrovych – Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Informatics and Cybernetics, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhia);

Skrypska Olga Vasylivna – Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor of the Department of Chemistry and Expertise of Food Products, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi);

Solonska Alona Arturivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Preschool Education and Social Work, Melitopol Bogdan Khmelnitsky State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Tabler Tetiana Ivanivna – senior Lecturer, Department of Mathematics and Physics, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Topalov Yevhen Mykolaiovych – Senior Lecturer in the Department of Germanic Philology and Methodology of Teaching Germanic Languages, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Vakhniak Nadiia Viktorivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education, Grigoriy Skovoroda University in Pereiaslav (Pereiaslav);

Volik Nataliia Mykolaivna – Doctor of Philosophy, Senior teacher of the Department of Preschool and Primary Education, Dnipro Academy of Continuing Education (Dnipro);

Vrubel Anna Fedorivna – Concertmaster of the Department of Educational Sciences and Pedagogy of Arts, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Yatsyshyn Anna Volodymyrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Institute for Digitalization of Education, National Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv);

Yavor Iryna Volodymyrivna – higher education student in the specialty 012 Preschool Education at the Department of Preschool Education and Social Work, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Yevtushok Ivan Anatoliyovych – Researcher, Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv);

Zagoruiko Liudmyla Oleksiivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Kyiv);

Zheinova Svitlana Serhiivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Depatment of Preschool Education and Social Work, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia);

Zinenko Natalia Volodymyrivna – Senior teacher of the Department of Germanic Philology and Methods of Teaching Germanic Languages, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University (Zaporizhzhia).

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

І. 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.

ІІ. 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);

– ПІ 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).

– **ПІ автора** (з нового рядка, повністю, 12 пт, по ширині тексту);

– **назва статті** (12 пт, напівжирний шрифт, зразу після ПІ 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/3apa.pdf, https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/, 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.

ІІІ. 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.

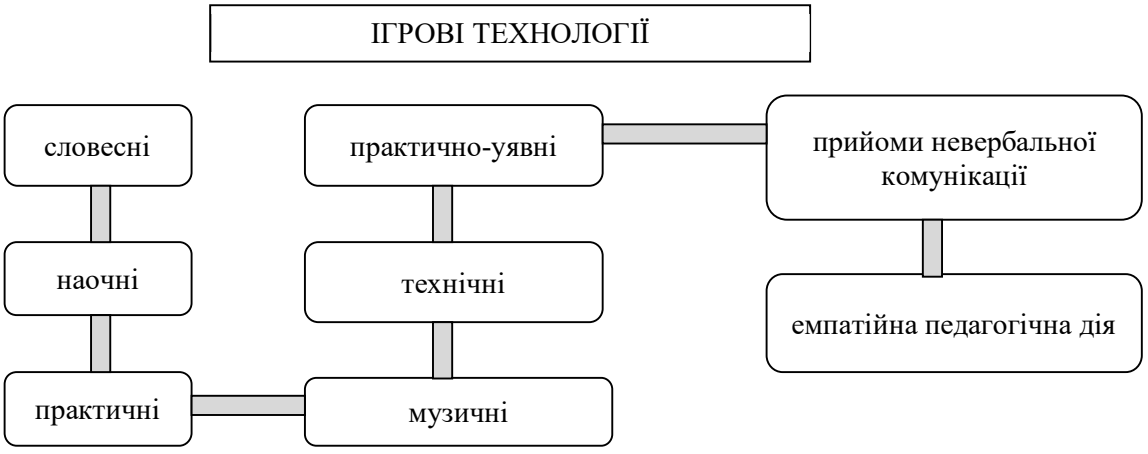

Рис. 1. Ігрові технології

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: ***Правильно:*** «за визначенням П. Крутя», «м. Київ» ***Неправильно:*** «за визначенням П. Крутя», «м. Київ»
Дефіс	-	<Ctrl>+<Shift>+<->	***Правильно:*** «науково-практична діяльність» ***Неправильно:*** «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 основний тип лапок. ***Правильно:*** **«**екологічна казка**»** ***Неправильно:*** § **‘**екологічна казка**’** § **“**екологічна казка**”**
Верхні лапки	**“”**	<Ctrl>+<`>+ <Shift>+<`>; <Ctrl>+<’>+ <Shift>+<’>	Використовуються як вкладені лапки: «…термін “Екологічна казка” вживається…»
Апостроф	**’**	<Ctrl>+<’>+<’>	***Правильно:*** «взаємозв**’**язок» ***Неправильно:*** «взаємозв′язок», «взаємозв"язок».

Наукове видання

Науковий вісник
Мелітопольського державного педагогічного університету
Серія: Педагогіка

Випуск XXXV

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 12.12.2025 р. Формат 60х84/8. Папір офсетний. Друк цифровий.
Ум. друк. акр. 34,88. 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